RY

LIBRARY OF
WELLESLEY COLLEGE



PRESENTED BY
Prof. C. G. Hamilton

149269

Date Due

Library Bureau Cat. no. 1137

Digitized by the Internet Archive
in 2009 with funding from
Boston Library Consortium Member Libraries

http://www.archive.org/details/leitfadenderpd00belo

Handbücher der Musiklehre

Auf Anregung des Musikpädagogischen Verbandes

zum Gebrauch an Musiklehrer-Seminaren

und

für den Privatunterricht

herausgegeben von

Xaver Scharwenka

I. Below, Leitfaden der Pädagogik.



Leipzig
Druck und Verlag von Breitkopf & Härtel
1907

Leitfaden der Pädagogik

enthaltend

Psychologie und Logik, Erziehungslehre, Allgemeine Unterrichtslehre

von

Below
Seminardirektor
Hilfsarbeiter im Kgl. Preuß. Kultusministerium



Leipzig
Druck und Verlag von Breitkopf & Härtel
1907

149269

Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung, vorbehalten

Vorbemerkung

zu den Handbüchern der Musiklehre.

Die Anregung zur Entstehung des vorliegenden Sammelwerkes kam aus dem Schoße des »Musikpädagogischen Verbandes«, dessen Ziel es ja ist, den Musiklehrerstand nach innen und außen hin zu befestigen und zu heben. Der erste Schritt auf dem Wege zu diesem Ziele war bekanntlich die Einführung von Prüfungen für Musiklehrer-Kandidaten und die Festlegung der Anforderungen, die an die Examinanden zu stellen sind. Das letztere ist, soweit möglich, in der Prüfungsordnung geschehen. Da aber die Aspiranten für den Musiklehrerberuf sich die erforderlichen Kenntnisse in den verschiedensten Lehranstalten und in vielen Fällen bei Privatlehrern zu erwerben trachten, stellte sich als natürliche Folge der Wunsch ein, in einer Sammlung von Leitfäden eine Richtschnur für den Erwerb der verlangten Kenntnisse und Fähigkeiten zu geben.

Es gibt nun zwar der musikalischen Lehrbücher aller Art mehr als genug, und manche von ihnen können gewiß mit großem Nutzen zur Vorbereitung auf das Musiklehrerexamen berücksichtigt werden. Aber diese Lehrbücher sind recht ungleichartig; für diesen bestimmten pädagogischen Zweck geht das eine zu sehr ins Breite, während das andere vielleicht zu skizzenhaft bleibt, und wiederum ein anderes zu stark für den einseitig-persönlichen Standpunkt seines Verfassers eintritt. Kurzum es fehlt an einer vollständigen Sammlung von solchen Leitfäden, die, vom gleichen pädagogischen Standpunkt aus verfaßt, dem Lehrer eine zweckmäßige Stoffauswahl darbieten und dem Schüler als Ergänzung des mündlichen Unterrichts, nötigenfalls aber auch als Mittel zum Selbstunterricht dienen sollen.

Diese Erfahrung legte dem Vorstande des »Musikpädagogischen Verbandes« den Gedanken nahe, die Herstellung solcher Lehrbücher anzuregen, und nachdem sich die Firma Breitkopf & Härtel bereit erklärt hatte, die Handbücher in Verlag zu nehmen, wurden geeignet erscheinende Persönlichkeiten mit der Ausarbeitung der einzelnen Disziplinen betraut und der Unterzeichnete als der verantwortliche Herausgeber für die ganze Sammlung bestellt. Bei der Herstellung ist es leitendes Prinzip gewesen, nichts Überflüssiges beizusteuern und nichts Wünschenswertes auszulassen; keinem besonderen System oder Verfahren das Wort zu reden; die Darstellung so leichtverständlich wie möglich zu machen, und bei aller Vertiefung in die spezielle Materie keine Einseitigkeit aufkommen zu lassen.

Es könnte mißverstanden werden, wollte der Vorstand des »Musikpädagogischen Verbandes« diesen Büchern eine offizielle Empfehlung auf den Weg geben oder sie den Examinanden als obligatorisches Vorbereitungsmaterial aufdrängen. Es ist vielmehr des Unterzeichneten Überzeugung, daß diese »Handbücher der Musiklehre« ihre Brauchbarkeit in der Praxis auch ohne offizielle Empfehlung beweisen und Lehrenden wie Lernenden ein treuer Begleiter bei dem Gradus ad Parnassum sein werden.

Berlin, im September 1907.

Xaver Scharwenka.

Die Sammlung wird die folgenden Lehrbücher umfassen:

Below, Leitfaden der Pädagogik, enthaltend Psychologie und Logik, Erziehungslehre, allgemeine Unterrichtslehre.

Karl Schäfer, Einführung in die Musikwissenschaft auf physikalischer und physiologischer Grundlage.

Hugo Riemann, Kleines Handbuch der Musikgeschichte.

Wilhelm Blank, Ästhetik.

Carl Mengewein, Die Ausbildung des musikalischen Gehörs.

Anna Morsch, Formenlehre.

August Spanuuth, Klavierliteratur.

Xaver Scharwenka, Methodik des Klavierspiels.

Gustav Holländer, Literatur der Streichinstrumente.

J. M. Lepanto, Sprach- und Gesangsunterricht.

Vorwort
zum Leitfaden der Pädagogik.

Dies Buch ist zunächst zum Gebrauch an Musiklehrer-Seminaren bestimmt. Es entspricht aber ebenso dem Bedürfnis der technischen Seminare gemäß dem Preußischen Ministerialerlaß vom 24. Juni 1907: »Bestimmungen über Ausbildung der Lehrerinnen der weiblichen Handarbeiten und der Hauswirtschaftskunde«. Bei diesen Anstalten ist noch ein Pädagogisches Lesebuch (etwa das von Ostermann) in der Hand des Lehrers zur Anwendung zu bringen.

Der Stoff läßt sich in 60 Unterrichtsstunden erledigen, die zweckmäßig so zu verteilen sind, daß im ersten Halbjahr 2, im zweiten Halbjahr 1 Wochenstunde angesetzt werden — das Jahr zu 40 Unterrichtswochen berechnet.

Der Lehrer wird gut tun, den knapp gehaltenen Text durch viel selbstgewählte Beispiele zu erläutern, die am besten aus den nächstliegenden Anschauungen und Erfahrungen hergenommen werden, und für vielfache Anwendung und Einübung der erlernten Begriffe Sorge zu tragen.

Für jede aus der Praxis hervorgehende Anregung zur Verbesserung im voraus verbindlichsten Dank.

Berlin, im September 1907.

Der Verfasser.

Inhaltsverzeichnis.

II. Erziehungslehre.

III. Allgemeine Unterrichtslehre.

I. Psychologie und Logik.

Vorbemerkung.

Was ist Pädagogik?

Pädagogik ist die Lehre von der Erziehungskunst. — So alt wie die menschliche Familie ist auch die Erziehung; denn jede Übertragung von Zucht und Sitte, von Wissen und Können an die heranwachsende Generation geschieht vermittelst Erziehung und Unterricht, die stets Hand in Hand gehen. — Seit den ältesten Zeiten haben sich hervorragende Geister bemüht, die wichtigsten Grundsätze einer guten Erziehung aufzustellen. Die Geschichte der Pädagogik vermittelt uns die Kenntnis der in Worten und Taten geäußerten Bestrebungen auf diesem Gebiete.

Indem wir bei vorliegendem Zwecke von einer Darstellung der Geschichte der Pädagogik absehen, wollen wir gleich zur Betrachtung der Grundlagen und Teile der heute als maßgebend anerkannten Lehren der Pädagogik schreiten.

Wozu lernt man Pädagogik?

Wie jeder vernünftige Mensch, der ein Instrument gebrauchen will, sich erst mit dem Bau und den Eigenheiten desselben vertraut macht, wie jeder Reiter oder Tierzüchter aufs genaueste Wesen und Lebensbedingungen des Tieres, auf das er sein Interesse richtet, zu ergründen sucht, so ist ganz besonders für den Erzieher, dem das edelste Objekt anvertraut wird, die erste und ernsteste Pflicht, sich über den Geist des Menschen, den er bilden soll und den er so leicht verbilden kann, aufs gewissenhafteste zu unterrichten. — Diesem Zwecke dient die Wissenschaft der Psychologie, die wir als Grundlage aller pädagogischen Erkenntnis betrachten müssen.

Was ist Psychologie?

Psychologie (von dem griechischen Worte Psyche = Seele), Seelenkunde ist die Lehre von dem Wesen und den Zuständen und Tätigkeiten der menschlichen Seele.

Die Seele.

Hierbei wollen wir zunächst die Frage ausschalten, ob es eine vom Körper unterschiedene selbständige Seele gibt. Im Schlußkapitel des psychologischen Teiles wird eine Lösung dieser Frage versucht werden. Aber wie wir im gewöhnlichen Leben Ausdrücke gebrauchen, wie: »die Sonne geht auf, geht unter«, obwohl wir wissen, daß die Sonne feststeht, und wie wir diese Ausdrücke trotz ihrer Unrichtigkeit aus alter Gewohnheit und wegen ihrer Anschaulichkeit als praktisch beibehalten, so wollen wir auch in den folgenden Betrachtungen als den Träger aller rein geistigen Daseinsäußerungen eine selbständige Seele annehmen, die mit dem Körper in innigster Wechselbeziehung steht, aber selbst ganz unkörperlich, also mit den Sinnen nie wahrnehmbar ist.

Zusammenhang von Seele und Körper.

Wie eng Seele und Körper zusammengehören und sich gegenseitig beeinflussen, wird im folgenden vielfach erörtert werden. Dabei achte man darauf, daß alle körperlichen (physiologischen) Vorgänge den seelischen (psychologischen) Vorgängen teils als Träger dienen, teils als Grund-, Begleit- oder Folgeerscheinungen derselben auftreten.

Die Grundformen der geistigen Vorgänge bestehen im Vorstellen, Fühlen, Wollen.

A. Das Vorstellungsleben der Seele.

Das Empfinden.

Das Nervensystem.

Als physiologische Grundlage für die Seelentätigkeit des Empfindens müssen wir das Nervensystem, den Träger alles geistigen Empfindens, betrachten.

Die Grundbestandteile des Nervensystems sind die Nervenzellen und die Nervenfasern. Die Nervenzellen sind kleine Klümpchen von einem nur den Bruchteil eines Millimeters betragenden Durchmesser. Sie befinden sich vorwiegend im Gehirn und Rückenmark und sind oft in großen Anhäufungen zusammengelagert. Die Nervenfasern, die überall im Körper vorkommen, sind dünne Fäden, die zweigartig oder moosartig verästelt sind. Alle entspringen aus einer Nervenzelle, ziehen sich weit durch den Körper hin und sind

am letzten Ende aufgefasert. Jeder Nerv ist ein Bündel von Nervenfasern, die wie Drähte im Kabel beieinander liegen.

Der Nerv.

Der Nerv wird durch Reize (z. B. Schallwellen) in Bewegung versetzt. Diese Bewegung geschieht in zweierlei Richtung. Die eine Richtung ist von außen nach innen (zentripetal) zum Gehirn durch die Empfindungsnerven. Diese vermitteln den Verkehr von den Sinnesorganen (Auge, Ohr, Nase, Zunge, Haut) nach dem Gehirn. Daneben gibt es aber auch Empfindungsnerven, die innere Veränderungen, wie Hunger, Ermattung u. a. anzeigen. Die andere Bewegungsrichtung, den Verkehr vom Gehirn nach außen (zentrifugal), vermitteln die in die Muskeln führenden Bewegungsnerven, welche die Muskeln zur Zusammenziehung und Bewegung veranlassen. Wenn nun durch die Sinnesorgane eine Empfindung aufgenommen wird, so wird sie mit blitzähnlicher Geschwindigkeit durch die zentripetale Nervenleitung dem Gehirn übermittelt, wo sich sofort die entsprechende zentrifugale Gegenströmung auslöst, die dann zur Muskelbewegung führt. Die Veranlassung der Empfindung kann auch ein seelischer Reiz, ein Gedanke sein.

Willkürliche und unwillkürliche Nerventätigkeit.

Wenn die Bewegung durch ein Wollen von uns veranlaßt ist, nennen wir sie willkürlich (von Wille und küren = wählen, vgl. Kurfürst). Unwillkürlich sind: 1. die Reflexbewegungen (z. B. das Niesen, wenn man in die Sonne sieht), 2. die Mitbewegungen, die durch ungewollte Übertragungen einer Bewegung auf einen anderen motorischen Nerv geschehen (z. B. das Gesichtverziehen bei schwierigen körperlichen Übungen), 3. Instinktbewegungen (z. B. Schließen des Augenlides beim Nahen eines Insekts, Erröten, Lachen). — Durch Gewöhnung werden schließlich Bewegungen, die ursprünglich jedesmal durch Willen veranlaßt werden mußten, zu unwillkürlichen (z. B. das Aufziehen der Taschenuhr).

Daneben gibt es noch ein Nervensystem für die ohne Einfluß unseres Willens sich vollziehenden, also unwillkürlichen Vorgänge, wie Atmung, Verdauung, die auch bei Schlaf und Ohnmacht weitergehen. Für uns kommt nur das Nervensystem in Betracht, welches die willkürliche Tätigkeit ausübt.

Arten der Empfindung.

Sehen.

1. Das Sehen. Eine Lichtempfindung wird durch Ätherschwingungen veranlaßt, die von außen das Auge erreichen, die Hornhaut, Pupille, das Augenwasser in den beiden Augenkammern, die Linse und den Glaskörper bis zur Netzhaut durchdringen. Die Netzhaut, welche die innerste der drei Häute des Augapfels ist, besteht aus der feinsten Verzweigung der Endfasern des Sehnerven. Diese nehmen die Bewegung der Ätherschwingungen auf und leiten sie in zentripetaler Richtung zum Gehirn, wo der Nervenvorgang sich in einer noch unerklärten Weise in bewußte Empfindung umsetzt, also der bisher physiologische Vorgang sich in einen psychologischen verwandelt.

Das Auge vermittelt uns etwa $^9/_{10}$ aller Empfindungen, ist daher unter allen Sinnesorganen das wichtigste.

Hören.

2. Das Hören. Luftschwingungen, die unser Ohr treffen, verursachen eine Tonempfindung. Die Luftschwingungen oder Luftwellen dringen durch den Gehörgang an das Trommelfell und setzen dies in Schwingungen, welche durch die in der Paukenhöhle gelagerten Gehörknöchelchen (Hammer, Ambos, Steigbügel) nach dem inneren Ohr oder Labyrinth bis zu der mit Gehörwasser angefüllten Schnecke geleitet werden. Hier liegen die letzten Endfasern des Gehörnerven, welche durch die Wellenbewegung des Gehörwassers in Tätigkeit versetzt werden und die Leitung nach dem Gehirn vollführen. Dort entsteht die bewußte Empfindung: der Ton.

Zur Erzeugung eines Tones sind mindestens 16 Schwingungen in der Sekunde nötig. Steigt die Zahl der Luftschwingungen auf über 40 000 in der Sekunde, so werden sie nicht mehr als Ton empfunden. Die Schwingungszahlen der musikalisch brauchbaren Töne liegen zwischen 40 und 5000. Je mehr Schwingungen, desto höher der Ton. — Außer den Tönen vermitteln die Schallempfindungen auch allerhand Geräusche.

Riechen und Schmecken.

3. Das Riechen und Schmecken. In der Nasenschleimhaut liegen die Riechzellen, in denen die Endfasern des Riechnerven münden. Die Riechzellen sind nach außen mit feinen Härchen an der Oberfläche der Schleimhaut ausgestattet. Die riechbaren Stoffe, vom Luftstrom an diese Härchen gebracht, werden von diesen

durch einen chemischen Vorgang zur Anreizung des Nerven weiterbefördert, worauf die zentripetale Nervenleitung eintritt. — In der Mundschleimhaut, besonders der Zungenhaut, liegen die Endfasern des Geschmacksnerven, die aber nur Körper schmecken, welche in flüssigem Zustande herangebracht werden. — Unsere Sprache besitzt nicht eine Stufenfolge von Bezeichnungen der verschiedenen Arten und der verschiedenen Stärke bei Riech- und Schmeckempfindungen; während uns beim Hören und Sehen zur Bezeichnung ihrer Gradunterschiede solche Skalen ganz geläufig und unentbehrlich sind. Man hilft sich mit Anwendung von Vergleichungen und Umschreibungen (»das schmeckt wie . . .«).

Die Organe des Riechens und Schmeckens sind für den Menschen ziemlich unwesentlich im Vergleich zu den Sinnesorganen des Sehens und Hörens. Die Mangelhaftigkeit oder das gänzliche Fehlen der Geruchs- und Geschmacksempfindungen würde von dem davon Betroffenen wenig empfunden werden. Anders in der Tierwelt, wo oft ein feines Witterungsvermögen das Auge fast völlig ersetzen kann, und wo das Schmecken vor giftiger Nahrung schützt oder die entsprechenden Gegenmittel finden läßt.

Tasten.

4. Das Tasten. In der gesamten Körperoberfläche liegen die Enden der Tastnerven, die zum Teil besondere Endorgane, die Tastkörperchen, haben. Jede Oberflächenberührung pflanzt sich durch die Tastnerven zum Gehirn fort und wird hier bewußte Empfindung von hart und weich, rauh und glatt, Stoß und Druck, Wärme und Kälte, Schmerz und Kitzel, soweit letztere von außen verursacht werden. Am feinsten ausgebildet ist das Tastgefühl in den Lippen und Fingerspitzen, wo die Tastnerven besonders zahlreich und verzweigt sind.

Gemeingefühl.

5. Die Empfindungen des allgemeinen Sinnes, das Gemeingefühl. Hierher gehören die nicht von außen, sondern im Innern unseres Organismus veranlaßten Empfindungen und die Muskelempfindungen, welche eine Begleiterscheinung der Bewegung unserer Glieder sind. Zur Ausbildung körperlicher Fertigkeiten ist es von Bedeutung, die Muskelanstrengung mit besonderem Feingefühl richtig abmessen zu können.

Gemeinsames.

Allen Empfindungen gemeinsam ist also der Vorgang: Aufnahme eines Reizes, Leitung des Reizes nach dem Gehirn, Bewußtwerden des Reizes daselbst. — Auffassung und Bewußtwerden der Empfindungen sind die einfachsten und ursprünglichsten Leistungen der Seele, der Beginn jedes geistigen Lebens.

Das Wahrnehmen und Anschauen.

Entstehung der Wahrnehmung.

In den ersten Lebenswochen empfängt das Kind allerlei Empfindungseindrücke, doch weiß es noch nichts mit ihnen anzufangen. Allmählich aber merkt man, wie das Kind dem Gegenstand, von welchem der Empfindungsreiz ausgeht, mit den Augen oder Händen suchend folgt und ihn als die Ursache des Reizes erkennt und findet; — das ist das Wahrnehmen. Die Wahrnehmung stellt die Verbindung der im Gehirn bewußt gewordenen Empfindung nach der Außenwelt her, sie ergänzt die Empfindung, indem sie ihren Reiz gesondert von anderen erkennt und unterscheidet. Empfindung und Wahrnehmung erfolgen bei dem geistig entwickelten Menschen in blitzartig schnellem Aufeinander und gehören unlöslich zusammen.

Entstehung der Anschauung.

Aber nicht jede Wahrnehmung gibt sofort von dem wahrgenommenen Gegenstande ein klares Bild. Wir haben Sachen hundert- und tausendmal gesehen und kommen doch in Verlegenheit, wenn wir von ihnen durch Zeichnung oder Beschreibung ein genaues Bild geben sollen (vgl. das bekannte Beispiel vom Zifferblatt der eigenen Taschenuhr). Wenn wir die Wahrnehmung vervollkommnen wollen, so muß eine genaue Betrachtung, also eine Fortsetzung und Vervollständigung der Wahrnehmung erfolgen mit der Absicht, das Wahrgenommene in seinem Wesen und seinen Teilen deutlich aufzufassen; — das nennen wir Anschauung. Dieser Ausdruck, vom Gesichtssinn hergenommen, wird in übertragenem Sinne als psychologischer Kunstausdruck auch auf das Gehör und andere Sinne angewendet. Ja man unterscheidet neben der äußeren, sinnfälligen Anschauung auch eine innere Anschauung, die z. B. entsteht, wenn mir jemand mit Worten allein eine Begebenheit oder Sache »anschaulich« schildert oder beschreibt. Auf guter Anschauung beruht der gesammelte Schatz von zuverlässigen Grundlagen unseres Denkens. Darum wird mit Recht die unge-

heure Wichtigkeit einer richtigen Anschauung in jedem Unterricht betont und zur Geltung gebracht. Pestalozzi nennt die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis. Um eine möglichst vollständige und richtige Anschauung zu erzielen, benutzt der gute Lehrer sogar, wenn es der Stoff erlaubt, mehrere Sinnesorgane des Schülers als Eingangstore für die Gewinnung der Anschauung, indem er das Dargestellte in Natur oder Bild dem Auge zeigt, den Namen der Sache dem Ohre vorspricht und, falls eine körperliche Darstellung vorliegt, möglichst auch den Tastsinn in Anspruch nimmt. Dieser meist wenig ausgebildete Tastsinn kann und muß bei Blinden fast völlig die Anschauung durchs Auge ersetzen.

Die Vorstellungen.

Nachwirkung der Anschauung.

Eine Tonempfindung endet, wenn der Ton verklungen ist. Jede Nervenbewegung endet mit Wegfall des veranlassenden Reizes. Auch die sinnliche Anschauung erreicht ihr Ende, wenn wir uns von dem Angeschauten abwenden oder der Gegenstand irgendwie unserer Anschauung entzogen wird. — Aber nicht spurlos und restlos verschwindet die Anschauung, sondern sie hinterläßt in unserer Seele ein Nachbild, ein Erinnerungsbild. Um physiologische Vorgänge als Gleichnisse heranzuziehen, denke man an die Bilder der Sonnenscheibe, die auch dem geschlossenen Auge sich zeigen, nachdem man kurz vorher in die Sonne geschaut hat; oder an die Beobachtung, daß man nach langem Hinsehen auf eine schwarze Figur auf weißem Papier bei künstlichem Licht diese Figur, nachdem man das Auge abgewendet und auf eine matterhellte Fläche gerichtet hat, weiß auf schwarzem Hintergrunde sieht. Das sind Nachwirkungen von Sinnenreizen, die uns eine Anschauung geben ohne ein gleichzeitig angeschautes Objekt. — Die seelischen Nachbilder oder Erinnerungsbilder, die wir nach beendeter Anschauung auf geheimnisvolle Weise aufzubewahren und auch ohne erneuten äußeren Reiz wieder zur inneren Anschauung hervorzubringen vermögen, nennen wir Vorstellungen.

Vorstellung. Perzeption.

Jede Anschauung hinterläßt eine Vorstellung. Die Aufnahme neuer Vorstellungen heißt Perzeption (Vorstellungen perzipieren). Sehen wir diesen Vorgang uns näher an. Wenn ich in irgend eine Sammlung ein neues Stück aufnehme, so begnüge ich mich nicht

damit, es einfach zuzufügen, sondern ich werde es gleich an den richtigen Platz stellen und einordnen. So treffen auch die neuen Vorstellungen auf die schon vorhandenen in der Weise, daß sie sofort Anschluß an ähnliche früher perzipierte suchen und sich mit ihnen verbinden. Bei Kindern kommt es noch oft vor, daß eine neue Vorstellung nicht gleichartige ältere vorfindet und zunächst vereinzelt bleibt. Je älter der Mensch und je reicher sein Schatz an Vorstellungen ist, um so seltener wird es vorkommen, daß er mit einer neu aufgenommenen (perzipierten) Vorstellung nicht älteres Verwandtes verbinden kann.

Apperzeption.

Dieses Eingliedern aber geschieht nicht rein mechanisch, wie ich etwa in meiner Bibliothek ein Buch neben die anderen ähnlichen Inhalts stelle, sondern die neuen und alten Vorstellungen beeinflussen sich gegenseitig. Die neue sucht sich mit den älteren in Einklang zu bringen; umgekehrt werden auch die älteren durch die neuen oft berichtigt und umgestaltet, nicht bloß ergänzt. So muß ich nach einer neuen Entdeckung auf geographischem Gebiete oder nach einer politischen Grenz- und Besitzveränderung das früher eingeprägte Kartenbild entsprechend ergänzen und berichtigen. Dieses Einordnen neuer Eindrücke (Vorstellungen), welches gleichzeitig ein gegenseitiges Anpassen der alten und der neuen Vorstellungen hervorbringt, heißt Apperzeption. Das Apperzipieren unterscheidet sich also von dem bloßen Perzipieren durch die Herstellung eines inneren Zusammenhanges der Vorstellungen. Und damit sind wir schon bei einem Denkvorgang angelangt.

Aufbewahrung der Vorstellungen.

Die apperzipierten Vorstellungen bleiben nun gewissermaßen ruhend in unserer Seele, bis sie durch eine neu hinzutretende ähnliche Vorstellung oder irgend einen anderen Anlaß, der gewollt oder ungewollt sein kann, wieder ins Bewußtsein hervorgerufen werden. Wie diese Aufbewahrung, die vermittelst des Gedächtnisvermögens, von dem später noch zu handeln ist, geschieht, das läßt sich nicht bestimmt nachweisen. Nahe liegt der Gedanke, daß die einzelnen Vorstellungen sich etwa wie Eindrücke auf einer Phonographenwalze dem Gehirn eingeprägt haben und nun wie diese gelegentlich zur Wiederholung gebracht werden können. Allein dieser Versinnbildlichung widerspricht die ungeheure Zahl von Vorstellungen, die wir täglich und stündlich unser

ganzes Leben hindurch aufnehmen, im Verhältnis zu der räumlich doch sehr beschränkten Gehirnmasse. Auch die ganz verschiedenartige Verknüpfung einer Vorstellung mit verschiedenen weit auseinanderliegenden Vorstellungsgebieten läßt uns eine rein mechanisch-räumliche Aufbewahrung nicht als möglich erscheinen. Wir können uns in dieser Sache von einer rein physiologischen Erklärungsweise nicht befriedigt fühlen.

Einfache und zusammengesetzte Vorstellungen.

Die Arten der Vorstellung. Es gibt einfache und zusammengesetzte Vorstellungen. Eine angeschaute Truppenparade hinterläßt eine Gesamtvorstellung, welche man in Teilvorstellungen zerlegen kann. Tatsächlich erleben und erschauen wir fast nur zusammengesetzte Vorstellungen. Selbst ein einzelner Gegenstand, wie ein Messer, ein Apfel, sind zusammengesetzte Vorstellungen, aus denen man die einzelnen Bestandteile oder Beschaffenheit, Form u. dgl. als einfache Vorstellungen aussondern kann. Töne und Farben können z. B. einfache Vorstellungen sein. Die zusammengesetzten Vorstellungen gewinnen an Klarheit, je größer die Vollständigkeit ihres vorgestellten Inhalts, ihrer Einzelvorstellungen ist. Möglichst klare Vorstellungen zu erzielen muß der Zweck alles Lernens sein, denn nur so gelangen wir zu einem zuverlässigen Material für unser Denken.

Bewußtsein der Vorstellungen.

Bewußtsein und Unbewußtsein der Vorstellungen. Wenn wir eine Zeile lesen, so können wir beobachten, daß wir mit dem Auge durch Drehen des Augapfels folgen und beim Beginn der neuen Zeile eine Rückbewegung machen müssen. Ein genaues Bild von dem Gelesenen haben wir, wenn das Auge unverrückt auf einen Punkt eingestellt wird, nur für den Umfang von ein bis zwei Worten. So ist unser Auge, mit dem wir in weite Fernen schauen können, doch für eine gleichzeitige genaue Nahebeobachtung nur in eng begrenztem Umfange eingerichtet. Ähnlich geht es uns auch mit dem Bewußtsein der Vorstellungen. Woran wir gleichzeitig denken können, das ist immer nur eine geringe Zahl von Vorstellungen, die allerdings dem schnellsten Wechsel unterworfen sein können.

Enge des Bewußtseins.

Diese Beschränkung nennen wir die Enge des Bewußtseins. Wenn wir uns das sinnbildlich vorstellen wollen, so können wir an einen engen

Raum denken, in dem nur wenige Personen Platz haben, in welchen aber fortwährend andere Personen hineindrängen, die nur Platz gewinnen, indem sie die vorher darin befindlichen verdrängen, bis sie selbst ebenso weichen müssen.

Unbewußte Vorstellungen.

Die Vorstellungen, welche nicht im Bewußtsein sind, verharren im Zustande des Unbewußtseins, welches ihnen aber jederzeit erlaubt, durch irgend einen Anlaß herausgeholt und in das Bewußtsein gebracht zu werden. Ein gänzliches Verschwinden einmal aufgenommener klarer Vorstellungen aus dem Gedächtnis ist nicht anzunehmen; bei geeignetem wirksamen Anlaß und fördernden Hilfsvorstellungen kann wohl jede Vorstellung wieder ins Bewußtsein treten, sei es beabsichtigt oder unbeabsichtigt. Kindheitserinnerungen, »die längst man vergessen geglaubt«, treten manchmal nach jahrzehntelangen Zwischenräumen wieder in das Bewußtsein. — Zunächst müssen wir uns aber klar machen, wie Verbindung und Wechsel der Vorstellungen nach ihrem inneren und äußeren Zusammenhange sich gesetzmäßig vollziehen.

Die Assoziation.

Einordnung neuer Vorstellungen.

Wir haben schon vorhin (S. 8) von der Apperzeption gelernt, daß die neuen Vorstellungen sich den alten Vorstellungen einordnen. Diese Einordnung aber geschieht, wie wir wissen, nicht rein mechanisch als ein bloßes Hinzutreten, sondern durch eine vermittelst eines Denkprozesses hergestellte Verbindung. Diese Verbindung wiederum wird nicht bloß mit einer Gruppe von Vorstellungen hergestellt, sondern erfolgt nach vielen verschiedenen Vorstellungsgruppen, bei denen irgendwelche Anknüpfungspunkte bestehen. Die Vorstellung z. B., die ich von meinem Hunde habe, verbindet sich nicht nur mit den verschiedenen Vorstellungen, die ich bereits von anderen Hunden besitze, so daß ich ihn nach den Begriffen der Naturkunde mit anderen Hunden vergleichen und von ihnen unterscheiden kann, sondern sie verbindet sich auch mit allerlei Erlebnissen, bei denen der Hund zugegen und beteiligt war. Noch ein Beispiel aus der Geschichte. Die Person Luthers tritt als Vorstellung nicht allein in Verbindung mit der Reformationsgeschichte auf, sondern ebenso in der Literaturgeschichte infolge ihrer Verbindung mit den literarischen Werken jener Epoche,

ebenso aber auch in Verbindung mit den Vorstellungsgruppen von der Musik und der Pädagogik, da Luther sich auch auf diesen Gebieten betätigt hat.

Assoziation.

Dieser Zustand der verschiedenartigen Verknüpfung der Vorstellung ist die Assoziation. Sie unterscheidet sich von der Apperzeption folgendermaßen: während die Apperzeption ein Geschehen, ein Werden, ein Vorgang ist, ist die Assoziation der auf die Apperzeption folgende Zustand, ein Beharren.

Regeln der Assoziation.

Die Regeln, nach denen die Assoziation oder Verbindung der Vorstellungen entsteht, sind folgende:

1. Ähnliche und entgegengesetzte Vorstellungen verbinden sich.

Dies scheint für die entgegengesetzten Vorstellungen auf den ersten Blick unwahrscheinlich; doch ist zu bedenken, daß alle Gegensätze immer etwas Gemeinsames haben müssen. Schwarz und weiß haben das Gemeinsame, daß sie Farben sind; heiß und kalt sind Temperaturbezeichnungen; — so sind die Gegensätze gewissermaßen die Endpunkte auf einer gemeinsamen Linie.

Dagegen verknüpfen sich in der Regel nicht solche Vorstellungen, die nichts Gemeinsames haben, wie etwa Schwalbe und Draht. Und doch können auch diese Vorstellungen sich verbinden, wenn ich sie gleichzeitig am selben Orte nebeneinander wahrgenommen habe: die Schwalben auf dem Telegraphendrahte sitzend. So kann bei völligem Mangel eines inneren (Gedanken-)Zusammenhanges der Vorstellungen ein äußerer Umstand, nämlich die gleichzeitige Aufnahme verschiedenartiger Vorstellungen, eine Assoziation herstellen. Die Gleichzeitigkeit der Aufnahme von Vorstellungen schließt die Gemeinsamkeit des Ortes in sich; denn wir können gleichzeitig Wahrnehmungen nur von demselben örtlichen Standpunkte aus machen und so müssen dieselben innerhalb des beschränkten Gesichtsfeldes aufgenommen werden. Unter der Gleichheit des Ortes hat man nicht nur ein unmittelbares Nebeneinander der wahrgenommenen Dinge, sondern auch eine nicht unmittelbar benachbarte Lage derselben sich vorzustellen. Der Dichter Chamisso denkt an das Schloß seiner Väter, Schloß Boncourt. Vor seinem geistigen Auge steigen die Erinne-

rungsbilder auf. Es fallen ihm ganz ungleichartige Dinge in engem Zusammenhange ein: Sphynx, Brunnen, Feigenbaum. Diese an sich unvergleichbaren Vorstellungen sind in diesem Falle doch eng assoziiert durch die Gemeinsamkeit des Ortes und die gleiche Zeit ihrer Wahrnehmung. Und so ergibt sich als zweite Regel für die Assoziation der Vorstellungen:

2. Vorstellungen, die zu gleicher Zeit und an gemeinsamem Orte wahrgenommen werden, verbinden sich, auch wenn sie ungleichartig sind.

Hieraus ist noch folgende Betrachtung abzuleiten: Vorstellungen, besonders Worte, Zahlen, Töne, die in einer unmittelbaren Aufeinanderfolge eingeprägt worden sind, verbinden sich zu einer festen Reihe, so daß unwillkürlich bei der Erinnerung an den Anfang einer solchen Reihe (A, B, C — Einmaleins — eine Melodie) die Fortsetzung gewissermaßen unaufgefordert sich anschließt. Diese Reihenbildung von Vorstellungen, welche man durch vielfache gleichlautende Wiederholung begünstigt, ist eine Form der Assoziation, die im Grunde auf dem unter Nr. 2 zusammengefaßten Gesetze beruht; denn auch hier haben, wie bei einer Kette, die sich berührenden benachbarten Glieder den Zusammenhang des Ortes und somit auch die Gleichzeitigkeit ihrer Wahrnehmung. Das Gesetz der Reihenfolge ist also nur ein Teil des Gesetzes von der Gleichheit der Zeit und des Ortes.

Im folgenden werden wir sehen, daß die Regeln, nach denen die Assoziation erfolgt, auch für das Wiederkommen der Vorstellungen in das Bewußtsein, für die Reproduktion, Geltung haben.

Die Reproduktion.

Ursachen und Anlässe zur Wiederholung der Vorstellungen.

Anknüpfend an das bei der »Enge des Bewußtseins« über das Kommen und Gehen der Vorstellungen Gesagte wenden wir uns hier der Aufgabe zu, auch für diesen oft ganz unregelmäßig scheinenden Wechsel der Vorstellungen allgemein gültige Gesetze aufzusuchen. Zuerst ist festzustellen, daß jede Vorstellung, die in das Bewußtsein tritt, von einer vorangegangenen Vorstellung herbeigeführt oder durch irgend einen äußeren Anlaß, etwa den Sinnenreiz einer plötzlich auftauchenden Erscheinung (Blitz, Knall) verursacht worden ist. Die vorange-

gangene Vorstellung kann bei zielbewußtem Gedankengange mit unserem Willen in logischer Folge die nächste Vorstellung herbeiführen, oder es kommt in den Gedankengang eine ungewollte Abschweifung hinein, die aber auch immer ihre Ursache in einer vorangehenden Vorstellung findet. Ein solches scheinbar ganz unvermitteltes Auftauchen von Vorstellungen findet z. B. bei Abweichung der Gedanken von einer Lektüre oder einer Predigt statt. Man ertappt sich plötzlich auf einem ungewollten Gedankenabweg und weiß oft nicht, an welcher Stelle und aus welchem Anlaß diese Abweichung der Gedanken angefangen hat. Immerhin aber müssen wir erfahrungsmäßig daran festhalten, daß auch dann, wenn wir gar nicht mehr die Gedankenbrücke von dem Hauptwege zu dem Abwege finden können, dennoch eine solche vorhanden gewesen ist, die von dem störenden Anlaß zu dem ungewollten Abwege der Gedanken geführt hat. Oft quälen uns geradezu ungewollte Reproduktionen von Vorstellungen, etwa die Erinnerungen an ein unangenehmes Erlebnis oder eine triviale Melodie, welche uns gar nicht aus dem Kopfe will. So erhalten sich die im Zustande des Unbewußtseins befindlichen Vorstellungen zu dem bewußten und gewollten Gedankengange etwa wie die vagabondierenden Ströme der Elektrizität, die neben den Leitungen umherschwärmen zu dem richtig geleiteten Strom. Jedenfalls ist der Zustand des Unbewußtseins der Vorstellungen durchaus kein Zustand absoluter Ruhe. Es gibt entschieden eigenartige Unterströmungen im Unbewußtsein neben dem bewußten Gedankengange. So kommt es vor, daß uns ein Name aus dem Gedächtnis entschwunden ist und wir ihn durchaus nicht zu reproduzieren vermögen, trotz aller Anstrengung und eifrigen Suchens mit Hilfe assoziierter Vorstellungen. Wir geben schließlich ärgerlich das geistige Nachsuchen auf, und nach einem Zeitraum, manchmal erst nach Tagen, während wir längst anderen Gedankengängen folgen, springt plötzlich, wie unvermittelt, uns der vorher vergeblich gesuchte Name ins Bewußtsein. Dies weist auf selbständige Wege im Wechsel der unbewußten Vorstellungen hin. Aber auch hierbei ist daran festzuhalten, daß — wie überhaupt in der Welt jeder Wirkung eine Ursache vorangegangen sein muß — auch in diesem Falle die scheinbar unvermittelte Vorstellung doch von einer anderen Vorstellung herbeigeführt sein muß.

Träumen.

Eine besonders eigentümliche Art im Wechsel der Vorstellungen zeigt uns das Träumen. Im Traum stellen wir uns die verwunderlichsten und unmöglichen Dinge und Lagen vor, ohne dabei für die Unmöglichkeit ein Empfinden zu haben. Beginnt der Vorgang der Traumbilder an einem bestimmten Orte sich abzuspielen und setzt sich unvermittelt an einem weit entfernten Orte fort, so entsteht dem Träumenden gar nicht die Frage: wie kam ich denn auf einmal an diesen anderen Ort? Oder man begegnet im Traume längst verstorbenen Personen und unterhält sich mit ihnen, ohne sich besonders darüber zu verwundern. Kurz, man verliert im Traume völlig den Maßstab von Raum und Zeit, der uns sonst im wachen Denken und Vorstellungswechsel nie verläßt. Ähnlich geht es mit dem Vorstellungswechsel in den Fieberphantasien. — Die Geisteskrankheiten sind als anormale Zustände hier nicht in Betracht zu ziehen.

Gesetze der Reproduktion.

Wichtiger als diese ungewollten Reproduktionen der Vorstellungen sind für uns die Reproduktionen, welche den Vorstellungswechsel nach unserem Willen sich abspielen lassen, und in denen sich unser ganzes Denken vollzieht. Für diese gelten die oben behandelten Gesetze der Assoziation. Sie lauten, sinngemäß auf die Reproduktion übertragen, zusammengefaßt:

1. Ähnliche und entgegengesetzte Vorstellungen reproduzieren einander.

2. Örtlich wie zeitlich zusammen aufgenommene Vorstellungen reproduzieren einander, besonders solche, die in bestimmter Aufeinanderfolge zu festen Vorstellungsreihen sich zusammengeschlossen haben.

Hinzutretende Grundsätze.

Dazu treten noch folgende Grundsätze:

Je klarer eine Vorstellung aufgenommen ist, um so klarer wird sie bei der Reproduktion sein.

Wenn die Vorstellung eines Gegenstandes oder Vorganges bei oftmalig wiederholter Beobachtung stets in gleicher Weise aufgenommen wird, so dient das besonders zur Verstärkung und Klarheit des Erinnerungsbildes.

Je vielseitiger eine Vorstellung mit verschiedenen Vorstellungsgruppen oder in verschiedenen Vorstellungsreihen verknüpft (assoziiert) ist, um so leichter ist es, sie zu reproduzieren.

Je öfter eine Vorstellung reproduziert wird, um so leichter

spielt sich dieser Vorgang ab, so daß er zuletzt ganz mechanisch verläuft. Wie manche Handtätigkeiten nach ungezählter Wiederholung schließlich ohne Nachdenken ausgeführt werden (Stricken, Uhraufziehen), so können auch Reproduktionen, die ursprünglich eine geistige Anstrengung erforderten, allmählich so geläufig werden, daß sie ohne Nachdenken erfolgen, besonders bei festen Reihenbildungen (Namen der Wochentage, Reihenfolge der Monate, der Jahreszeiten, des ABC).

Das Gedächtnis.

Was ist Gedächtnis?

Gemeinhin bezeichnen wir mit Gedächtnis die Fähigkeit der Seele, Vorstellungen aufzubewahren und sie wieder in das Bewußtsein zu bringen; wir unterscheiden hierbei die aufbewahrende und die reproduzierende Kraft des Gedächtnisses.

Umfang und Stärke des Gedächtnisses.

In bezug auf den Umfang seiner Fassungskraft und die Stärke seiner Reproduktionsfähigkeit ist das Gedächtnis bei verschiedenen Menschen sehr ungleich. Ja bei denselben Menschen ist das Gedächtnis in den verschiedenen Lebensaltern ungleich; es kann sogar vorübergehend, unter Einwirkung von Krankheiten, im selben Lebensalter eines Menschen ungleich funktionieren. — Mancher lernt schnell und mühelos, mancher langsam und mit Anstrengung. Bei einem bleibt das Gelernte dauerhaft und unverändert, bei dem anderen verwirrt es sich und hält nicht lange vor. Der langsam Lernende wird oft durch das treue Behalten seines Gedächtnisses entschädigt, während der leicht Lernende oft auch schnell vergißt.

Was wir von einem guten Gedächtnis verlangen, ist: leicht auffassen, rasch einprägen, treu behalten und jederzeit sicher reproduzieren.

Wege und Arten der Einprägung.

Das Auffassen und Einprägen geschieht in den allermeisten Fällen durch die Sinnesorgane des Auges und des Ohres. Aber auch die anderen Sinnesorgane vermitteln Einprägungen für das Gedächtnis, z. B. »das gebrannte Kind scheut das Feuer«. Je nach Anlage ist bald das Einprägen vermittelst des Gesichtssinnes, bald das vermittelst des Gehörsinnes mehr ausgebildet. Das kann jeder an sich selbst feststellen, indem er beobachtet, in welcher Weise auswendig

Gelerntes in seinem Gedächtnis haftet. Viele prägen sich das angeschaute Bild der Worte (oder Noten oder Zahlen) so ein, daß sie es bei dem Reproduzieren förmlich wieder vor dem geistigen Auge sehen und es gewissermaßen ablesen; sie wissen, auf welcher Seite des Buches, oben oder unten, die gelernten Worte gestanden haben (visuelles Gedächtnis). Andere prägen sich mehr den Klang der Worte ein, das sind z. B. die, welche gern laut auswendig lernen (akustisches Gedächtnis). — Gut ist natürlich, wenn sich die verschiedenen Arten, wie wir das schon bei dem Kapitel von der Anschauung erkannten, gegenseitig unterstützen.

Befestigung beim Einprägen.

Wenn das, was gelernt wird, ein sicherer und dauernder Besitz werden soll, so muß vor allem darauf gehalten werden, daß der neue Inhalt nicht mechanisch, sondern sinngemäß erfaßt wird. Wie wir erkannt haben, ist diejenige Vorstellung leicht reproduzierbar, welche vielseitig mit anderen verknüpft ist. Darum werden wir beim Lernen das Hauptaugenmerk darauf zu richten haben, den neuen Stoff gründlich zu verstehen und ihn sofort mit dem bisher vorhandenen Besitzstand des Gedächtnisses in Beziehung zu setzen.

Arten des Gedächtnisses: a) urteilendes,

Das Wort Gedächtnis hängt mit »Gedachtes«, also mit »Denken« zusammen; dieses wiederum besteht im Vergleichen und Urteilen. Daher wird das Gedächtnis, welches mit dem Verstande den Sinn erfaßt, ein urteilendes (judiziöses) genannt. Jeder weiß aus Erfahrung, wie schwer man etwas Unverstandenes oder nicht völlig Begriffenes erlernt, und wie verhältnismäßig leicht das Erlernen vor sich geht, wenn der Stoff seinem Sinne nach gut verstanden wird.

b) mechanisches,

Nun gibt es aber Fälle, in denen wir auch ein mechanisches Einprägen (Auswendiglernen, Memorieren) vornehmen müssen, z. B. beim Lernen von Vokabeln, Geschichtszahlen. Hierbei wirkt unterstützend die oben besprochene Reihenbildung, die strikte Aufeinanderfolge. Nicht immer kann man durch Nachdenken für solche Reihenfolge einen logischen Zusammenhang finden, bei dem natürlicherweise eins auf das andere folgen muß. Wo kein logischer Zusammenhang konstruiert werden kann, muß das rein mechanische Einprägen stattfinden, das durch fortwährendes

Anschauen oder Anhören und stetes Wiederholen des Stoffes bewirkt wird.

c) künstliches.

Eine dritte Art der Einprägung, eigentlich eine Abart des mechanischen Memorierens, ist das sogenannte künstliche (ingeniöse) Memorieren, worunter man ein solches versteht, bei dem man sich unter zusammenhanglosen Wörtern, zwischen denen keine logische Assoziation vorhanden, eine künstliche Gedankenbrücke für einen Zusammenhang schafft. So stellt man aus den Anfangsbuchstaben von Wörtern, die man in einer Reihenfolge behalten will, ein Wort zusammen, z. B. Main, Eger, Naab, Saale: mens. Um die Reihenfolge der Seligpreisungen in der Bergpredigt zu behalten, um die Folge der Noten zu merken u. a. m. gibt es eine Anzahl solcher Kunststücke, die, ein Wort oder einen Satz bildend, uns den Zusammenhang und die Reihenfolge des Lernstoffes herstellen. Natürlich ist das immer ein Umweg, da man sich noch dies neue Kennwort merken muß, aber ein Umweg, der oft schneller zum Ziele führt als der direkte Weg. Wird dies Hilfsmittel zu kompliziert, so fällt die Erleichterung weg, und dann hat es keinen Nutzen. Es hat ganze Systeme derartiger Gedächtniskunst (Mnemotechnik) gegeben, aber niemals haben sie sich als praktisch bewährt und eingebürgert. Man bediene sich solcher Hilfsmittel nur dann, wenn man selbst die Empfindung hat, sich dadurch das Memorieren zu erleichtern. — Schließlich fallen in dies Gebiet auch manche graphische Darstellungen, die als Anschauungsmittel dem Gedächtnis in Form von Tabellen, Figuren u. dgl. gute Dienste leisten.

Bedeutung und Pflege des Gedächtnisses.

Bedeutung und Pflege des Gedächtnisses.

Die Bedeutung des Gedächtnisses für unser ganzes Leben ist einleuchtend; die Klagen über schlechtes Gedächtnis sind häufig und beredt. Jedem wird der Wunsch am Herzen liegen, ein gutes Gedächtnis zu haben, aber nur wenige denken daran, daß man tatsächlich in der Lage ist, sein Gedächtnis zu pflegen, zu üben und zu verbessern. Der Magnet, dem ich nicht etwas zu tragen anhänge, verliert allmählich seine Kraft; jedes Glied unseres Körpers, das nicht geübt und angestrengt wird, verkümmert; der Arm, den man in der Binde zu tragen genötigt ist, zeigt bald, wie sehr er an Umfang und Stärke zurückgeht. Wir treiben Zimmer-

gymnastik, um die Glieder durch Übung und Anstrengung zu kräftigen. Ebenso verhält es sich mit dem Gedächtnis. Es hat Pädagogen gegeben, welche aus Mitgefühl mit der Jugend die Forderung aufstellten, die Jugend solle zu keinem Lernen gezwungen werden. Gut gemeint, aber falsch. Man achte auf die Frage-Begierde der Kinder in dem Alter, das noch vor der Schulzeit liegt, und auch darauf, was für einen großen Besitz von Vorstellungen und Bezeichnungen diese Kinder erworben haben, ehe noch das schulmäßige Lernen beginnt. Man tut dem Schulknaben gar nichts Gutes an, wenn man sein Gedächtnis »schonen« will. Erstens lernt jedes Kind ganz gern, wenn ihm nur der Stoff vertraut und lieb gemacht worden ist, und zweitens erspart man dem Kinde wie dem Erwachsenen eine Unmenge von Arbeit, wenn man gleich zum erstenmal das, was zu wissen nötig ist, gründlich erlernen läßt. Man denke nur an das oft erlebte Beispiel bei dem Erlernen einer fremden Sprache: wer die neuen Vokabeln sofort gründlich erlernt, spart viel Zeit und Ärger, die das wiederholte Nachschlagen desselben Wortes verursacht, dessen Bedeutung man, flüchtig erlernt, vergessen hat.

Lebensalter und Gedächtnis.

Dazu kommt, daß erfahrungsgemäß das Gedächtnis gerade in der Jugend (vom 10. bis 20. Jahre) besonders aufnahmefähig ist, daß aber mit zunehmendem Alter und mit oder trotz zunehmendem Verstande die Fähigkeit des Auswendiglernens abnimmt. »Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.« Daher muß sich jeder bei sich selbst und seinen Zöglingen die Übung des Gedächtnisses angelegen sein lassen. Die Übung erhält man am besten nach dem alten Spruch: repetitio est mater studiorum. Der vielfach wiederholte Reproduktionsvorgang erleichtert, wie ein ausgefahrenes Gleis, die Arbeit.

Eine richtige Pflege und Schonung des Gedächtnisses übt man dadurch aus, daß man auf geistigem Gebiete Überbürdung und Zersplitterung vermeidet und auf körperlichem Gebiete für ausreichende Ruhe und rechtzeitige Pausen sorgt.

Aufmerksamkeit und Interesse.

Aufmerksamkeit.

Was das Gedächtnis am besten in seiner Aufnahmefähigkeit unterstützt, das ist die Aufmerksamkeit, die darin besteht, daß wir dem einzu-

prägenden Gegenstande oder Begriffe unsere Sinne und unser Denken zuwenden. Wie man bei der Anschauung das Auge oder andere Sinnesorgane auf den wahrgenommenen Gegenstand förmlich einstellt — wie der Photograph seinen Apparat auf das Objekt — so und in noch höherem Maße ist die Aufmerksamkeit tätig; denn sie tut mehr als zu einer guten Anschauung notwendig ist, sie verbindet mit dem Denken auch das Wollen und Fühlen, kurz sie wendet der Sache unser ganzes Interesse zu.

Interesse.

Den Begriff Interesse erklären wir uns: einer Sache Wert beilegen. Interesse ist von bedeutendem Einflusse schon auf die Wahrnehmung der Empfindungen und noch viel mehr natürlich auf die höhere Geistestätigkeit. Beispiele mögen zeigen, wie Interesse die Wirkung der Empfindungsreize beeinflußt. — Das Ohr des Jägers ist besonders scharf empfindend für Geräusche, die ihm das Nahen des Wildes verraten. — Eine Mutter schläft ermüdet neben dem Krankenbett ihres Kindes; das laute Wagengerassel von der Straße stört nicht ihren Schlaf, aber ein leiser Husten oder eine Bewegung ihres kranken Kindes läßt sie aus dem Schlummer auffahren. — Ein Botaniker und ein Geologe machen zusammen eine Gebirgsreise; dem einen macht dies, dem anderen jenes einen tieferen Eindruck, je nach dem ihren Lieblingsgegenständen zugewandten Interesse. — Die Sache, Person oder sonstige Vorstellung, der ich Wert beilege, nicht bloß materiellen Wert, sondern mehr noch geistigen, idealen Wert, zieht die Aufmerksamkeit an sich und prägt sich dadurch dem Gedächtnisse besser ein. Demnach ist die Aufmerksamkeit die Anspannung (Intensität), mit welcher die Seele sich den Eindrücken zuwendet und sie aufnimmt.

Ungewollte Aufmerksamkeit.

Die Aufmerksamkeit ist entweder eine ungewollte (unwillkürliche) oder eine gewollte (willkürliche). Ein Knistern in der Tapete in stiller Abendstunde kann unsere Aufmerksamkeit bis zur Schreckhaftigkeit auf sich ziehen; die auffallende Tracht einer auf der Straße an uns vorübergehenden Person zieht unwillkürlich Blicke und Aufmerksamkeit auf sich. Die Kunst der Plakatmalerei verwertet künstlerisch die Erfahrungen, die man im Erregen unwillkürlicher Aufmerksamkeit gemacht hat. Redner und Lehrer wissen, wie eine Steigerung der Stimme die erlahmende Aufmerksamkeit der Zuhörer wieder aufzufrischen vermag. Demosthenes

flocht eine Tierfabel in eine politische Rede ein, um die verloren gegangene Aufmerksamkeit wieder zu fesseln. Manchem Redner gelingt es, bei sprödem Stoffe die nachlassende Aufmerksamkeit durch Einschalten von Redewendungen oder Anschauungen, die den Zuhörern wohlvertraut klingen, anzuspornen.

Gewollte Aufmerksamkeit.

Wichtiger und wirksamer ist natürlich die willkürliche Aufmerksamkeit, die alle Kräfte der Sinne und des Geistes zusammennimmt und sie auf das Ziel richtet. So sagt man von einem aufmerksamen Schüler, daß er sich »zusammennimmt«. Wie jede Anspannung, so läßt auch die Aufmerksamkeit beim besten Willen doch schließlich nach, wie man das beim Anhören einer zu langen Rede, Predigt oder Verhandlung merken kann. Die Anspannung weicht der Abspannung, man fühlt sich abgespannt. Bei dem Unterricht von Kindern rechnet man mit der beschränkten Dauer der Aufmerksamkeit und legt Pausen ein, bei kleinen Kindern schon nach einer halben Stunde, und wechselt mit dem Stoffe.

Die Phantasie.

Was ist Phantasie?

Während das Gedächtnis sich bemüht, die aufbewahrten Vorstellungen möglichst unverändert zu reproduzieren, gibt es daneben und darüber hinaus noch die Einbildungskraft oder Phantasie, welche mit den Vorstellungen so frei schaltet und waltet, daß sie aus ihnen neue Gebilde schafft. Schon bei jeder Erzählung, die wir hören oder lesen, waltet die Phantasie, indem sie in uns Bilder von dem Erzählten entstehen läßt. Gerade im Kindesalter ist die Phantasie sehr lebhaft. Beim Anhören von Geschichten, besonders von Märchen, erstehen dem kindlichen Geiste Bilder von unglaublicher Kühnheit, und das Kind findet fast keine Schranken im Vorstellen von Drachen, Riesen und sonstigen übernatürlichen Gebilden. Man beobachte spielende Kinder, die Mädchen bei den Puppen, die Knaben bei den Bleisoldaten und Baukästen, und überlasse die Kinder sich selbst, und man wird staunen, was sich der kindliche Geist alles zusammenphantasiert. Jede Einhülfe der Erwachsenen würde nur störend, nicht steigernd auf die Phantasie wirken.

Bei den Erwachsenen pflegt durch die vorwiegend praktische Betätigung und den Zwang des Alltagslebens die Phantasie zu verkümmern oder doch auf die wenigen Stunden der Muße zurück-

gedrängt ein bescheidenes Dasein zu führen. Nur die Künstler haben das schöne Vorrecht, auch die ernste Arbeit ihres Schaffens mit der Phantasie verschönen zu dürfen.

Grenzen der Phantasie.

So schrankenlos aber die Phantasie zu walten scheint, so ist auch sie tatsächlich doch einer Beschränkung unterworfen: sie kann nämlich die neuen Vorstellungsbilder, die sie schafft, immer nur aus alten, früher empfangenen Anschauungen und Eindrücken, die sie allerdings in beliebiger Weise umgestalten kann, zusammensetzen. Böcklins Phantasie zeigt uns im »Schweigen im Walde« und in seinen Meerbildern Fabelwesen, die es nicht gibt, aber diese alle sind doch schließlich aus bekannten Einzelvorstellungen zusammengearbeitet, die der wirklichen Natur entstammen. Ebenso ist es bei den Kentauren und Sphynxen der Fall. Einen Engel kann man auch immer nur in menschlicher Form mit Zufügung einiger übernatürlicher Attribute darstellen. Da liegen die Schranken der Phantasie.

Wirkung der Phantasie.

Ein großer Vorzug der Phantasie ist es, daß sie außerordentlich anregend und belebend wirken kann und auch den Alltags- und Verstandesmenschen zu herrlichen Gefühlen und Willensentschlüssen emporzuziehen vermag. Dagegen kann aber auch die Phantasie einen Menschen zum Träumer machen, ihn zur Abkehr von dem praktischen Leben verleiten, ja noch schlimmer wirken, wenn sie den Menschen durch ihre ungezügelten Vorstellungen zur Unmoral verleitet. Oft haben Kinder durch Lesen von Räuber- und Indianergeschichten ihre Phantasie so überhitzt, daß sie selbst zu schlechten Taten sich hinreißen ließen; und bekannt sind die verwüstenden Wirkungen unsittlicher Phantasie.

Ihre pädagogische Behandlung.

Da ist es Pflicht des Erziehers einzugreifen: fördernd, wenn er die Kinder anleitet bei Gelesenem sich auch wirkliche innere Anschauungsbilder hervorzurufen, indem er z. B. bei Behandlung eines Gedichts, wie »Der Lotse«, mit den Kindern bespricht, wie ein Bild aussehen müßte, das diese Situation darstellt; doch darf dies nicht zu genau geschehen, sonst hemmt es die Phantasie der Begabteren —, hemmend aber, wenn er sieht, daß die Phantasie schädlich wirkt, indem er dann durch den Appell an den Verstand die Vorstellung der Dinge auf das richtige Maß zurückführt.

Die Logik.

Verbindung der Seelenvorgänge durch das Denken.

Wenn wir die bisher besprochenen Erscheinungen der erkennenden, der vorstellenden Seele überschauen, so müssen wir uns klar machen, daß alles hier kapitelweise einzeln für sich Besprochene in dem Denkvorgange nicht ein Nacheinander, sondern ein Neben- und Miteinander bildet. Es gibt keine Assoziation ohne Apperzeption und ohne Gedächtnis usw. Und mit diesem allem untrennbar verbunden ist diejenige Tätigkeit der erkennenden Seele, ohne welche die einfachsten Vorgänge nicht geistig erfaßt werden können: das Denken.

Die Logik.

Was hier den Schluß der Betrachtung über das Vorstellungsleben der Seele bilden soll, ist die Lehre von den Gesetzen des richtigen Denkens, die Logik.

Was kann und nützt die Logik?

Die Logik maßt sich durchaus nicht an, das Denken zu lehren; denn jeder Mensch von gesunden Sinnen übt ein natürliches Denken aus, das fortwährend bei jedem der vorher besprochenen Vorgänge der vorstellenden Seele stattfindet. Die Erscheinungen und Erfahrungen, die Verknüpfung und die Reproduktion der Vorstellungen — alles wird mit Denken verarbeitet. Die einfachste Aussage, etwa »dies ist ein Mensch«, ist bereits mit Denken zustande gekommen. — Wenn wir aber unser Denken dahin steigern, daß wir systematisch untersuchen, was an dem Gedachten etwa Falsches oder Nichtzugehöriges auszuscheiden ist, und wir das Übrigbleibende genau auf seine Zusammengehörigkeit hin vergleichen, so entsteht ein bewußtes, logisches Denken.

Der Begriff.

Natürliche Begriffe.

Es gibt durch natürliches Denken unwillkürlich entstandene Begriffe. Wenn man diesen und jenen Tisch und noch viele andere Tische gesehen hat, gelangt man erfahrungsgemäß zu einem Begriff »Tisch«, der trotz aller Verschiedenheiten der einzelnen Tische doch auf alle anwendbar ist; ebenso wie schon das Kind, nachdem es Pudel, Möpse, Spitze und andere Arten Hunde gesehen und benannt hat, nun von einer noch nicht gesehenen Hundeart erkennt: »das ist auch ein Hund«, womit es unwillkürlich den natürlichen Begriff

»Hund« erlangt hat. Auf diese Art lernt man viele gleichartige Dinge zusammenfassen und mit dem gemeinsamen Begriffsworte benennen. Dadurch kommt Übersicht und Ordnung in die Vorstellungen.

Logische Begriffsbildung.

Um aber vollkommen richtige Begriffe zu bilden, bedarf es der Logik. Die logische Begriffsbildung geht folgendermaßen vor sich. Zunächst sammeln wir im Geiste alle Einzeldinge, die mit dem Worte bezeichnet werden, von dem wir den logischen Begriff bilden wollen. Bei dem Worte »Uhr« vergegenwärtigen wir uns alle Arten Uhren, wie Taschen-, Wand-, Turm-, Sonnenuhren; wegzulassen sind dabei die Bezeichnungen, in denen das Wort Uhr nur in übertragenem Sinne oder als Witz gebraucht wird. Nun folgt die Vergleichung der einzelnen zusammengestellten Gegenstände mit der Absicht, diejenigen Merkmale auszuscheiden, welche unwesentlich, zufällig sind oder nur einzelnen dieser Dinge zukommen. So gehören Pendel nicht zu den wesentlichen Merkmalen, auch nicht Zeiger, da es auch Zifferblätter ohne Zeiger gibt. Nach dieser Ausscheidung werden die übrigbleibenden wesentlichen Merkmale, die allen diesen Einzelvorstellungen gemeinsam sind, zu einem Denkganzen vereinigt, in einen Satz zusammengefaßt, der den Begriff ausdrückt.

Der Begriff.

Der Begriff ist die logische Zusammenfassung der wesentlichen gemeinsamen Merkmale aller Einzeldinge, die unter einem Worte zusammengehören. Der Begriff Uhr würde lauten: die Uhr ist ein Kunstwerk, welches dazu dient, die Zeit zu messen.

Begriffe werden nicht bloß von Dingen, sondern von allen abstrakten Bezeichnungen gebildet. So ist es für den Mann der Wissenschaft sehr wichtig, den logischen Begriff seiner wissenschaftlichen Ausdrücke zu bilden; der Gesetzgeber stellt, wenn er vom Betrug oder Diebstahl im Strafgesetzbuch handelt, vorher genau den logischen Begriff dieser Ausdrücke fest.

Der Begriff selbst ist stets etwas Abstraktes, also von unseren Vorstellungen völlig verschieden, selbst gar nicht vorstellbar. Wir können uns den Begriff »Tisch« oder »Uhr« nicht wie eine Anschauung vorstellen. So ist auch der Begriff »Dreieck«, also ein Dreieck, bei dem wir davon absehen, ob es spitz- oder stumpf- oder rechtwinklig ist, überhaupt nicht vorstellbar. Wir befinden

uns damit in einem dem eigentlichen Vorstellungsleben der Seele entrückten Gebiete des reinen Denkens.

Umfang und Inhalt des Begriffs.

Umfang des Begriffs.

Die Summe aller bei der Begriffsbildung in Betracht gezogenen Einzelvorstellungen nennen wir den Umfang des Begriffs. Bei »Uhr« bilden den Umfang Wand-, Taschen- usw. Uhren.

Inhalt des Begriffs.

Unter Inhalt des Begriffs verstehen wir die Gesamtheit seiner wesentlichen Merkmale. Der Inhalt des Begriffs Uhr ist die Zusammenfassung: die Uhr ist ein zur Zeitmessung bestimmtes Kunstwerk.

Verhältnis von Umfang zu Inhalt.

Der Begriff Europäer hat einen größeren Umfang als der Begriff Deutscher, weil er mehr Einzelwesen enthält als dieser — ebenso Baum gegenüber dem Begriff Obstbaum. Je beschränkter der Umfang ist, um so mehr erweitert sich durch Zusätze der Inhalt, da naturgemäß eingeschränktere Gruppen viel mehr gemeinsame Merkmale haben. Umfang und Inhalt eines Begriffs stehen also in umgekehrtem Verhältnis: je größer der Umfang, um so kleiner der Inhalt — und: je kleiner der Umfang, um so größer der Inhalt.

Einteilung (Klassifikation) der Begriffe.

Begriffs-einteilung.

Das Königreich Preußen zerfällt in Provinzen, diese zerfallen in Regierungsbezirke, letztere wieder in Kreise. Die Bäume kann man einteilen in a) Nadelbäume und b) Laubbäume, während diese wieder in a) Tanne, Fichte, Kiefer usw., b) in Eiche, Linde usw. eingeteilt werden, wovon man noch weitere Unterabteilungen, wie Steineiche und andere Eichenarten bilden kann. Graphisch dargestellt sieht diese Einteilung der Begriffe ähnlich wie die Zeichnung von dem Stammbaum eines Geschlechts aus. Die umfassenderen Begriffe verhalten sich zu den enger umgrenzten als Gattungen zu Arten. Nadelbaum und Laubbaum sind nebengeordnete Begriffe, während der Begriff Baum ihnen übergeordnet, der Oberbegriff ist. Andererseits ist wiederum Laubbaum der Oberbegriff zu Eiche oder Linde, welche letztere im Verhältnis zueinander nebengeordnete Begriffe sind.

Einteilungsgrund.

Bei dieser Einteilung oder Klassifikation der Begriffe ist besonders darauf zu achten, daß der Einteilungsgrund, nach welchem die Einteilung unternommen wird, durchweg festgehalten wird. Man kann die Menschen verschieden klassifizieren, einmal nach den Rassen, ein andermal nach den Religionen, oder auch nach den Nationen. Wenn man aber bei weiterer Durchführung einer jeden Klassifikation den ursprünglichen Einteilungsgrund aus den Augen verliert, dann entsteht unlogische Verwirrung. — Neben der konsequenten Durchführung des Einteilungsgrundes ist natürlich auch darauf zu achten, daß der Einteilungsgrund eine erschöpfend vollständige Einteilung des ganzen Umfanges des Begriffs ermöglicht, da er sonst zur Klassifikation ungeeignet ist. Die nebengeordneten Begriffe müssen zusammen den ganzen Umfang ihres Oberbegriffs ausfüllen und müssen sich gegenseitig so voneinander abschließen, daß nicht einer einen Teil des Nebenbegriffs mit deckt. Beispiel einer falschen Klassifikation: Oberbegriff Baum, Unterbegriffe Nadelbaum, Obstbaum.

Definition des Begriffs.

Definition des Begriffs.

Um einen Begriff für sich festzustellen, ihn genau abzugrenzen (zu definieren), verfährt man in der Weise, daß man zunächst seine Zugehörigkeit zu seinem nächsten Oberbegriffe ausspricht und ihn dann von nebengeordneten Begriffen durch die ihm eigentümlichen, seine besonderen Merkmale unterscheidet. Beispiel: Was ist ein Rappe? Ein Rappe (zu definierender Begriff) ist ein Pferd (Oberbegriff) von schwarzer Farbe (unterscheidendes Merkmal gegen die nebengeordneten Begriffe (Schimmel, Fuchs u. a.).

Aus dem Gesagten ergibt sich die Überlegenheit des logischen Denkens über das natürliche Denken und die Unentbehrlichkeit des logischen Denkens für wissenschaftliche Forschung und alle Fälle, in denen es auf volle Genauigkeit und Zuverlässigkeit des Denkens ankommt.

Das Urteil.

Entstehung des Urteils.

Werden zwei Vorstellungen in der sprachlichen Form eines Satzes verbunden, so entsteht ein Urteil. Die sprachliche Form des Satzes verlangt

schon, daß nicht ein bloßes Nebeneinanderstellen der Vorstellungen stattfindet, sondern daß sie in Gedankenverbindung gebracht werden. Das Kind gelangt allerdings zuerst durch die Gleichzeitigkeit der Wahrnehmungen »die Nadel« — »tut weh« zu einer Zusammenstellung, deren Sinn und innerer Zusammenhang als Ursache und Wirkung ihm erst später klar wird. Das Urteil enthält also die logische Beziehung von Vorstellungen zueinander. »Die Nadel sticht« enthält die Beziehung zwischen Ursache und Wirkung; wir erkennen die Nadel als Grund und Ursache des Schmerzes. Der Satz »der Rappe ist ein Pferd« enthält die Unterordnung des Begriffs Rappe unter seinen Oberbegriff. Es muß also der Urteilsbildung eine mit Überlegung gefällte Entscheidung vorangehen und somit ist das Urteil ebenso wie die logische Begriffsbildung der Ausfluß einer bewußten Denktätigkeit. Zu einem richtigen Urteil sind Vorbedingung erstens richtige Begriffe (Vorstellungen), zweitens die richtige Verknüpfung derselben.

Ausdrucksform des Urteils.

Die Ausdrucksform des Urteils ist der Satz, und zwar erscheinen in ihm die aufeinander bezogenen Begriffe als Subjekt und Prädikat; das Prädikat kann ein Zeitwort oder Hauptwort sein — im ersten Falle wird seine Verbindung mit dem Subjekt durch die Konjugation des Zeitworts, im zweiten Falle durch ein Bindewort (Kopula) ausgedrückt.

Die Arten der Urteile.

Arten der Urteile.

Nach vier verschiedenen Gesichtspunkten (Einteilungsgründen) kann man Arten der Urteile unterscheiden.

1. Ob sie etwas
   a) behaupten oder
   b) verneinen;
   danach heißen sie *bejahende* oder *verneinende* Urteile.
   Beispiele: Zu a) Die Kugel ist rund.
   Zu b) Dieser Roman ist nicht schön.
2. Ob das Subjekt des Urteilssatzes
   a) aus *einer* Person (oder Sache) besteht oder
   b) aus einer Mehrzahl (einer Gruppe) oder
   c) aus einer Allgemeinheit;
   danach heißen sie *einzelne*, *besondere*, *allgemeine* Urteile.

Beispiele: Zu a) Napoleon war ein Genie.
Zu b) Manche Sterne sind Planeten.
Zu c) Alle Menschen sind sterblich.

3. Ob der ausgesprochene Zusammenhang zwischen Subjekt und Prädikat
   a) auf alle Fälle zutrifft,
   b) von einem »Wenn«-Satz abhängig ist;
   danach heißen sie bedingungslose (kategorische) oder bedingte (hypothetische) Urteile.
   Beispiele: Zu a) Alle Menschen sind sterblich*).
   Zu b) Wohltätig ist des Feuers Macht, wenn sie der Mensch bezähmt, bewacht.
4. Ob die Sätze
   a) eine einfache Aussage,
   b) eine Möglichkeit,
   c) eine Notwendigkeit aussprechen;
   danach heißen sie Wirklichkeitsurteile (assertorische), Möglichkeitsurteile (problematische), Notwendigkeitsurteile (apodiktische).
   Beispiele: Zu a) Der Blitz leuchtet.
   Zu b) Der Blitz kann zünden.
   Zu c) Recht muß doch Recht bleiben.
   Auf die einfachste Form zurückgeführt:
   a) es ist so,
   b) es kann so sein,
   c) es muß so sein.

Die vorstehende Einteilung berücksichtigt nur die Form des Urteils. Ob das Urteil nach seinem Inhalte sachlich richtig ist, unterliegt dabei keiner Untersuchung.

Der Schluß.

Entstehung des Schlusses: a) Deduktion,

Der Schluß ist die Ableitung eines neuen Urteils aus gegebenen Urteilen. Beispiel: Alle Soldaten haben den Fahneneid geschworen; dieser Mann ist ein Soldat; — also: auch dieser Mann hat den Fahneneid geschworen. Hier ist aus zwei Urteilen

*) Daraus, daß zu 3a dasselbe Beispiel gebraucht ist wie zu 2c, möge man ersehen, daß ein jedes Urteil nach allen vier Gesichtspunkten betrachtet und eingeordnet werden kann.

ein neues gebildet, geschlossen. Es ist in der Weise zustande gekommen, daß erst das allgemein gültige Urteil, dann ein Einzelurteil ausgesprochen worden ist, und nachdem die Zugehörigkeit des letzteren in das Gebiet des ersteren festgestellt ist, durch den »Schluß« dem Subjekt des Einzelurteils (dieser Mann) das Prädikat des Gesamturteils (Fahneneid geschworen) zugesprochen wird. Es ist der Weg vom Allgemeinen zum Besonderen; dies Verfahren nennt man Deduktion (Ableitung, Herleitung).

b) Induktion.

Ein anderer umgekehrter Weg um zu einem Schlusse zu gelangen ist die Induktion (Hineinführung). Dabei sammelt man möglichst viele Einzelurteile und gewinnt aus dem dabei Beobachteten mit einem mehr oder minder großen Recht der Wahrscheinlichkeit ein allgemeines Urteil. Dies ist der Weg, den jeder wissenschaftliche Forscher einschlägt. Hat er z. B. einen Bazillus entdeckt, den er in hundert Fällen bei einer bestimmten Krankheit allein, nicht aber bei anderen Krankheiten findet, so wird er zunächst mit allem Vorbehalt nur als Vermutung das Urteil aussprechen: Dieser Bazillus scheint stets mit dieser Krankheit verbunden zu sein. Ob derselbe der Erreger der Krankheit oder eine Folgeerscheinung derselben ist, läßt er vorläufig dahingestellt. Um aber noch mehr Gewißheit zu erlangen, wird er die Zahl seiner Beobachtungen, eventuell unter Mitarbeit zahlreicher Berufsgenossen, noch sehr zu vervielfachen suchen. Wenn stets derselbe Befund festgestellt wird, dann kann das allgemeine Urteil mit größter Wahrscheinlichkeit ausgesprochen werden. Eine völlige Gewißheit, wie sie bei der Deduktion und allen mathematischen Beweisführungen erreicht wird, kann bei der Induktion nie erzielt werden, ausgenommen wenn die Einzelfälle so vollständig gesammelt sind, daß sie die Gesamtheit ganz erschöpfen. Auch darin kann man sich täuschen, indem bei unbegrenzter Allgemeinheit man nie des Umfanges des Begriffs ganz sicher ist. Das durch Induktion gewonnene Urteil: alle Schwäne sind weiß, konnte so lange als richtig gelten, bis nach der Entdeckung Australiens die Erkenntnis hinzutrat, daß es dort auch schwarze Schwäne gibt. —

Verhältnis von Induktion zu Deduktion.

Ist durch Induktion ein allgemeines Urteil erlangt, so kann man eine Gegenprobe anstellen, indem man nun durch Deduktion das allgemeine Urteil auf Einzelfälle anwendet und damit seine

allgemeine Gültigkeit erprobt. So ergänzen sich Induktion und Deduktion. Die Induktion als das Vorschreiten vom Besonderen zum Allgemeinen hat den Vorzug der Anschaulichkeit und wirkt bei allem Erlernen überzeugender. Daher wird auch meist beim Unterrichten die induktive Methode angewendet. — Bei Ungebildeten trifft man die Neigung aus wenigen Einzelfällen gleich ein allgemeines Urteil abzuleiten. Vor solcher falschen Verallgemeinerung und Übertreibungen muß sich der logisch geschulte Kopf hüten.

Verkürzte Schlußform.

Die Form des Schlusses wird im Sprachgebrauch meist stark verkürzt angewendet; so würde das Eingangsbeispiel lauten: dieser Mann hat als Soldat den Fahneneid geschworen.

Der Beweis.

Ein Beweis wird der Schlußsatz genannt, wenn in seiner Sprachform zum Ausdruck gebracht wird, daß er die Wahrheit eines Urteils begründet: weil der Mann Soldat ist, muß er den Fahneneid geschworen haben. Ein Beweis wird oft durch eine ganze Reihenfolge von Schlüssen gebildet. Er kann sowohl auf dem Wege der Induktion wie der Deduktion geführt werden. Eine besonders eng verkettete Reihenfolge von Schlüssen nennt man Kettenschluß: »Wo Glaube da Liebe, wo Liebe da Gott, wo Gott keine Not.« Ein aus dem Mittelalter stammender Kettenschluß ist: qui bene bibit bene dormit; qui dormit non peccat; qui non peccat venit in coelum, ergo qui bene bibit venit in coelum; d. h. wer gut trinkt schläft gut; wer schläft sündigt nicht; wer nicht sündigt kommt in den Himmel; also: wer gut trinkt kommt in den Himmel. Gleichzeitig ein gutes Beispiel für Trugschlüsse, von denen zur Warnung und zum Scherz hier noch folgende Platz finden mögen. Keine Katze hat drei Beine, eine Katze hat vier Beine, keine und eine Katze sind zusammen eine Katze, eine Katze hat sieben Beine. — Was Du nicht verloren hast, das hast Du; Hörner hast Du nicht verloren, also hast Du Hörner.

Abschluß der Logik und der Lehre von den Vorstellungen.

In diesen drei Kapiteln vom Begriff, Urteil, Schluß ist das Gebiet der Logik in kurzem Umriß enthalten. — Die Logik zeigt die Formen, in denen das richtige Denken sich vollziehen soll, sie gibt die Anleitung zu richtiger Erkenntnis, indem sie zeigt, wie Irrtümer zu vermeiden sind und wie die Wahrheit zu erreichen ist.

B. Das Gefühlsleben.

Wesen und Vorkommen der Gefühle.

Neben den seelischen Vorgängen des Vorstellens und Denkens und mit diesem untrennbar verbunden machen sich Erregungszustände der Seele bemerkbar, die Gefühle genannt werden. Wenn diese auch durch Empfindungen, Vorstellungen und durch Denken veranlaßt werden, so sind sie doch nicht Teile derselben, sondern ihrer Natur nach selbständig. Wie bei zwei eng benachbarten Bäumen zuweilen ihre Kronen so zusammenwachsen, daß man die gemeinsam erscheinende Krone kaum nach ihrer Zugehörigkeit zu dem einen oder anderen Baum unterscheiden kann, dennoch aber jede Krone ihre gesonderte Wurzel hat, so entspringt bei dem gemeinsamen Vorkommen der Gefühle und der Vorstellungen, die untrennbar verbunden erscheinen, doch jedes seiner besonderen Wurzel und ist daher gesondert zu betrachten. Wenn die Vorstellungen aber nicht aus sich heraus die Gefühle entstehen lassen, so sind sie doch in vielen Fällen die Veranlassung der Gefühle. Dies erkennt man daraus, daß mit dem Wechsel der Vorstellungen auch die Gefühle sich aus Schmerz in Lust umstimmen können, und umgekehrt. Im Weinen kann man zum Lachen kommen, wenn eine derart komisch wirkende Vorstellung überraschend auftritt. — Jedoch nicht alle Vorstellungen sind von Gefühlen begleitet, es gibt eine ganze Anzahl Vorstellungen, die unsere Seelenstimmung gar nicht beeinflussen.

Einteilung der Gefühle:

Versuchen wir eine Einteilung der Erregungszustände der Seele, welche Gefühle genannt werden, so bietet sich als zunächstliegende Unterscheidung die nach Lust- und Unlustgefühlen, zwischen denen noch eine Klasse der gemischten Gefühle liegt.

a) Lustgefühle, b) Unlustgefühle, c) gemischte Gefühle.

Lustgefühle sind Freude, Begeisterung u. a., Unlustgefühle sind Trauer, Furcht, Unbehagen, Schmerz, letzterer nicht als körperlicher Schmerz selbst, welcher nur Empfindungen verursacht, aber indirekt auch geistige Schmerzgefühle auslöst. Zu den gemischten Gefühlen ist zu rechnen die Wehmut, mit der wir an einen lieben Toten oder an entschwundenes Glück denken. Auch Mitleid verursacht neben dem Unbehagen doch das

mit Lust gemischte, erhebende Gefühl des Mitempfindens. Hoffnung kann zu den gemischten Gefühlen rechnen, auch die Stimmung Klärchens im »Egmont« »himmelhoch jauchzend — zu Tode betrübt«, die Liebe. Der Anblick eines Feuers, eines Abgrundes kann schauerlich-schöne Gefühle wecken.

Allgemeine Gefühle.

Eine andere Einteilung der Gefühle ist die nach ihrer Ursache und Entstehung. Ähnlich wie bei den Empfindungen sind alsdann die allgemeinen und besonderen Gefühle zu unterscheiden. Zu den allgemeinen Gefühlen sind diejenigen zu rechnen, welche nicht durch eine bestimmte Vorstellung veranlaßt sind, sondern mehr allgemeinen Zuständen ihr Dasein verdanken und die bei längerer Dauer als Stimmungen (des Gemüts) bezeichnet werden. Solche Gefühle sind das der geistigen Frische oder der geistigen Ermüdung, das der Hoffnungsfreudigkeit ohne bestimmtes Ziel, das der Langeweile und der Ungeduld.

Besondere Gefühle.

Die wichtigeren und am häufigsten vorkommenden Gefühle sind aber die besonderen, d. h. die von bestimmten Einzelanlässen hervorgerufenen Gefühle. Diese große Klasse der Gefühle ist wieder zu teilen a) in die niederen oder sinnlichen Gefühle, b) in die höheren, rein geistigen Gefühle. — Wie Gefühle und Empfindungen zusammengehören, ist schwer zu erkennen. Wahrscheinlich besteht auch für die rein geistigen Gefühle ein sehr tiefliegender ursprünglicher Zusammenhang mit den sinnlichen Gefühlen der Empfindungen.

Sinnliche Gefühle.

Für die Empfindungen treten die sinnlichen Gefühle als Begleiterscheinungen auf. Das Kind, welches eine Süßigkeit verzehrt, empfindet den Geschmackgenuß und hat und äußert dabei noch das sinnliche Gefühl der Freude darüber. Bei allem Sehen und Hören von Schönem oder von Schrecklichem prägt sich beim Kinde besonders deutlich, da dieses noch nicht gelernt hat seine Gefühlsäußerungen zu beherrschen, das begleitende Lust- und Unlustgefühl aus. Man gönne den Kindern diese unverfälschte Äußeruug der Gefühle, früh genug nimmt sie das Leben in die Schule und lehrt sie sich zu bemeistern — und zu verstellen. Natürlich wird der achtsame Erzieher auch bei dem Kinde schon gegen eine Ausartung der sinnlichen Gefühle, insbesondere auch auf moralischem Gebiete, an-

zukämpfen haben. — Im folgenden wenden wir uns der Betrachtung der rein geistigen Gefühle zu, müssen uns aber dabei klar sein, daß zuweilen — so z. B. auf dem Gebiete der Liebesgefühle — die Grenze gegen die sinnlichen Gefühle nicht genau festzulegen ist, sondern das gemeinsame Auftreten der sinnlichen und geistigen Gefühle zu einer Verschmelzung beider Arten führt.

Die intellektuellen Gefühle.

Intellektuelle Gefühle.

Unter den reingeistigen Gefühlen sind an erster Stelle die intellektuellen (Erkenntnis-) Gefühle zu betrachten.

Wem es gelungen ist ein nicht zu leichtes Rätsel oder eine Schachaufgabe zu lösen oder eine geometrische Konstruktion zu finden, den überkommt dabei ein Gefühl der Genugtuung, des Stolzes und der Freude, das auch ohne Aussicht auf äußere Belohnung ihn in eine gehobene Seelenstimmung bringt. Es ist allein die Freude am Finden einer Erkenntnis, mithin ein intellektuelles Gefühl. — Wie aber fein beobachtende Menschen manchmal zu bemerken Gelegenheit haben, daß die Vorfreude eines Genusses ein höheres Lustgefühl enthalte als die Erfüllung des Genusses, so werden wir auch finden, daß nicht bloß das Gelingen der geistigen Anstrengung den Genuß verursacht, sondern die ganze vorhergehende, unsere geistigen Kräfte anstrengende Arbeit. Das Streben nach Wahrheit ist reizvoller und um so höher anregend, je weniger äußerlicher Lohn irgendwelcher Art winkt, so daß Lessing zu dem Ausspruch kam: »Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit und in seiner Linken den einzigen immer regen Trieb nach Wahrheit, obschon mit dem Zusatze, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte, und spräche zu mir: wähle; ich fiele ihm mit Demut in seine Linke« . . . usw. — Auch die gegenteiligen Gefühle der Unlust beim vergeblichen, aussichtslos erscheinenden Suchen sind intellektueller Art.

Vermischung intellektueller Gefühle.

Es darf dabei nicht übersehen werden, daß die intellektuellen Gefühle häufig mit anderen vermischt und durchsetzt sind, selten in »Reinkultur« vorkommen. Wenn ich einem Kinde für Lösung eines Rätsels oder für Gewinn einer Schachpartie eine Belohnung aussetze, so wird dadurch natürlich das rein intellektuelle Lustgefühl zum Teil oder ganz verdrängt. Aber fast in

allen Seelenvorgängen sind bei genauer Beobachtung fremde Beimischungen zu finden. Der aufrichtig Trauernde am Sarge hat manchmal daneben noch das kleinliche Gefühl, auf die Umstehenden Eindruck machen zu wollen. Der mit eigener Lebensgefahr einen Menschen vom Tode rettet, hat vielleicht, ebenso wie mancher Held in der Schlacht, neben allem Edelmut und Heldenmut die Triebfeder des Ehrgeizes, der ihn nach öffentlichem Ruhm, nach Orden u. dgl. streben läßt. Das Beispiel im Lied vom braven Mann, daß dieser unbelohnt und unerkannt hinweggeht, wird außerordentlich selten vorkommen. Darum aber sind diejenigen nicht gering zu bewerten, die nach guter Tat ihren wohlverdienten öffentlichen Ruhm gern einernten. Das liegt nun einmal in der menschlichen Natur, daß so vielerlei Gedanken und Gefühle — manchmal mehr als zwei Seelen — in unserer Brust wohnen. Die Psychologie aber erkennt in aller Vermischung das reine Gefühl, hier das intellektuelle.

Bedeutung des intellektuellen Gefühls.

Die große Bedeutung dieses Gefühls für die Erziehung und den Unterricht ist leicht zu erkennen. Es wird durch das intellektuelle Gefühl jede Arbeit, jedes Vorwärtsstreben am besten gefördert, die Selbsttätigkeit des Schülers angeregt und durch diese der Weg zur Selbständigkeit gebahnt. Darum wird ein guter Lehrer die Schüler zu der diese Gefühle erregenden eigenen Mitarbeit anleiten, indem er den Schülern nie fertige Resultate bietet, sondern sie selbst solche finden lehrt. Da stellt sich Interesse, Aufmerksamkeit und der gewünschte Erfolg ein.

Die ästhetischen (Schönheits-)Gefühle.

Begriff des Schönen.

Schön ist das, was »an sich« gefällt, d. h. auch ohne daß wir einen eigennützigen Gedanken damit verbinden. Derartige eigennützige Interessen sind z. B. der Nützlichkeitswert oder was sonst an dem Objekt begehrenswert erscheint. Sehe ich in einer Bildergalerie ein wahrhaft schönes Bild, so muß es in mir die Schönheitsgefühle erregen, ohne daß ich das Verlangen empfinde, das Bild in meinen Besitz zu bringen. — Das Schöne kann aber sehr wohl mit dem Nützlichen verbunden sein. So bewirkt das Kunsthandwerk, daß auch Gebrauchsgegenstände möglichst schön gestaltet oder geschmückt sind. — Ein anderer Grenzbegriff neben

dem Schönen ist das Angenehme. Dieses aber beruht nur auf sinnlichen Empfindungen und erweckt demgemäß nur die sinnlichen Gefühle, während das Schöne stets ein höheres, rein geistiges Gefühl auslöst.

Ästhetisches Gefühl:

Die Wirkung, die vom Schönen ausgeht, nennen wir ästhetisch; es ist zu unterscheiden: das Bild ist schön — seine Wirkung ist ästhetisch. Die Lehre vom Schönen, seiner Wirkung und seiner Betrachtungsweise ist die Ästhetik.

a) in der Entwicklung,

Daß die Wirkung des Schönen sich bereits im Kindesalter äußert, wissen wir besonders, seitdem in neuester Zeit die Entwicklung des kindlichen Seelenlebens die allgemeine Aufmerksamkeit auf sich gelenkt hat. Die Kunst im Leben des Kindes ist jetzt eine vielerörterte Frage. Aber für viele Gebiete der Schönheitswirkung eröffnet sich doch erst allmählich dem Erwachsenen und Gebildeten der Ausblick. Man beobachte die Eindrücke des Kindes bei einer Reise in landschaftlich schöne Gegenden; es fehlt ihm völlig das Schönheitsgefühl für einen umfassenden Fernblick, verständnisvoll aber betrachtet es die Gegenstände seiner nächsten Umgebung. Schönheiten des Meeres, des Gebirges, des Abendhimmels sind ihm nur in beschränktem Maße ein ästhetischer Genuß. Am ehesten vielleicht auf dem Gebiete der Musik gelangt das dafür beanlagte Kind zu einem Schönheitsgefühl, einem ästhetischen Kunstgenuß.

b) in der Vollendung.

Voll entwickeltes ästhetisches Gefühl ist eine so gehobene Seelenstimmung, daß es in seiner Wirkung den später zu besprechenden religiösen Gefühlen fast gleichkommt. Es ist eine weihevolle Stimmung, die uns weit über das Alltägliche hinaushebt und dieses für die Zeit des ästhetischen Genusses uns vergessen läßt, — dem höher strebenden Menschen ein wahrhaftes Bedürfnis! Wie hoch schätzte Kant den Anblick des gestirnten Himmels! Wie ergreift uns der gewaltige schöne Anblick einer Hochgebirgslandschaft! Bei dem Schönheitsgefühl ist nicht einmal notwendig, daß man die Schönheit mit technischem Verständnis genießt. Auch der Nicht-Maler und wenig Farbenkundige kann vom Abendhimmel oder vom Meere einen tiefen Schönheitseindruck empfangen; Musik kann ebenfalls unmittelbar wirken auch auf einen, der nicht Noten kennt und kein Instrument zu spielen gelernt hat, wenn er nur musika-

lisches Gehör hat, und ebenso ergreift auch den Unreligiösen im Innern eines herrlichen Domes eine wunderbare Weihestimmung.

Bedeutung des ästhetischen Gefühls.

Die große Bedeutung des ästhetischen Gefühls für unser Innenleben liegt darin, daß es veredelnd wirkt und jeder Verrohung wehrt. Die Hingabe an das Gefühlsleben verschafft die edelsten Genüsse, die all solchen Naturen verschlossen bleiben, die nur einseitig Verstandesmenschen sind. Darum sollen wir das ästhetische Gefühl pflegen, wenn auch nüchterne Alltagsmenschen oft verständnislos es wegzuspotten versuchen. Daß das ästhetische Gefühl unter verständnisvoller Pflege einer Entwicklung fähig ist, ist fraglos richtig. Diese Pflege beginne schon mit dem Kindesalter. Die Umgebung des heranwachsenden Menschen (das Milieu) ist ja von so großem Einfluß, daß gute Anlagen in schlechter Umgebung verkümmern können, in günstiger Umgebung aber schneller und besser entwickelt werden. Wer von Jugend an oft gute Musik hört oder viel gute Bilder zu sehen bekommt, bildet daran seinen guten Geschmack.

Pflege desselben.

Darum ist es Pflicht der Eltern und Erzieher, schon dem Kinde reichlich Gelegenheit zur Entwicklung des Schönheitsgefühls zu geben, indem es ihm Anschauungen solcher Art vermittelt. Bis ins kleinste hinein ist die Sorge dafür zu erstrecken. Schon die Gewöhnung an Ordnung und Sauberkeit gehört dazu; nicht nur in den Wohn- und Schulräumen, sondern auch an den Personen selbst. Der Lehrer selbst vernachlässige nicht sein Äußeres, und Eltern mögen nicht zu Hause unschöne Gewohnheiten Platz greifen lassen, die sie in guter Gesellschaft vermeiden. Es liegt darin eine nicht zu unterschätzende Vorbedingung zur Entwicklung des Schönheitsgefühls. Man schmücke die Räume mit nur guten Bildern (besser keine Bilder als schlechte Bilder), man gewöhne das Ohr der Kinder rechtzeitig an gute Musik, man leite sie auf Spaziergängen und Reisen zu verständiger Betrachtung der Naturschönheiten an. Indirekt unterstützt man diese Bestrebungen, indem man das Entgegengesetzte fern hält und vermeidet. Dann bildet sich neben dem Wohlgefallen am Schönen das Mißfallen am Häßlichen aus, das eine notwendige Ergänzung des ästhetischen Gefühls bildet. So wird man eine Steigerung der Gefühlslosigkeit und damit eine Veredelung des Menschen erzielen.

Die sympathetischen (Mit-)Gefühle.

Enstehung des Mitgefühls,

Der Mensch ist von Geburt ein Egoist. Das Kind kennt zunächst kein Mitgefühl. Zwar weint das Kind wohl auch mit, wenn es die Mutter weinen sieht; jedoch dies kommt dann nur davon, daß es dem Kinde bei dem ungewohnten Anblick unbehaglich, unheimlich wird, aber nicht aus einem verständnisvollen Mitgefühl. Das Kind ist sogar bei dem Anblick des Todes von Verwandten nicht sofort im Gemütsleben getroffen, sondern wird erst allmählich durch seine Umgebung in die Trauerstimmung hineingezogen, welche aber bei ihm nicht sehr nachhaltig ist. Auch hier sehen wir, daß eben manches, was dem Erwachsenen so natürlich wie angeboren erscheint, doch erst allmählich anerzogen ist. Ist doch dasselbe z. B. auch mit dem so selbstverständlich erscheinenden Schamgefühl der Fall, welches dem Kinde zunächst fremd ist.

sein Wesen

Ein richtiges Mitgefühl, welches sowohl in Mitfreude wie in Mitleid sich äußern kann, entsteht nur, wenn wir uns in die Lage des Objekts hineinversetzen können mit unserer Phantasie und auf Grund ähnlicher an uns selbst erlebter Zustände, und so mitempfinden, mitfühlen. Wer ein Almosen gibt, hat darum noch nicht Mitgefühl; denn diese an sich gute Tat kann auch aus anderen Beweggründen entstanden sein, z. B. um vor den Leuten zu glänzen und womöglich dafür angestaunt oder belobt zu werden; ja zuweilen ist die Triebfeder dieser mitleidig scheinenden Tat nur in dem Bestreben des Gebers zu suchen, sich dadurch einen lästigen, ihm die Lebensfreude störenden Anblick aus den Augen zu schaffen.

und seine Entwicklung.

Die Fähigkeit des echten Mitgefühls, sich in eines anderen Lage und Gefühle so hineinzuversetzen, daß man sie aufrichtig mitfühlt, wird erst allmählich ausgebildet, da von Natur der Mensch nur aus seinen eigenen Zuständen Gefühlserregungen haben kann. Unserem Nächsten (in Familie, in Freundschaft) ist natürlich das Mitgefühl leichter zugewandt. Die biblische Idealforderung, daß wir jeden Menschen in diesem Sinne als den Nächsten zu betrachten haben, ist schwer zu erfüllen. Meist wird uns nur dann fremdes Leid zum Mitgefühl erregen, wenn wir Ähnliches oder Gleiches selbst erlebt haben. Eine Zeitungsnachricht von einem

großen Schiffsunglück oder Bergwerksunglück wird diejenigen leichter in Mitleid versetzen, welche an der Wasserkante oder im Kohlenrevier leben. Seltener als Mitleid ist aufrichtige Mitfreude, weil diese leicht durch ein Gefühl des Neides getrübt wird.

Bedeutung und Pflege des Mitgefühls.

Die sympathetischen Gefühle sind für das soziale Zusammenleben der Menschen von höchster Bedeutung. Es wäre falsch, wenn man Kinder vor jedem Anblick von Not und Unglück fern halten würde; denn erstens läßt sich das nicht auf die Dauer durchführen und zweitens kann solche Erkenntnis, zu spät eintretend, sehr überraschend und daher übermäßig wirken. Von dem Religionsstifter Buddha wird erzählt, daß er durch eine solche späte und plötzliche Erkenntnis vom Unglück der Menschen zu einer völligen Weltflucht und Entsagung von jeder Lebensfreude getrieben wurde, nachdem er bis dahin als Prinz glänzend und sorglos-glücklich gelebt hatte. Anregung von Mitgefühlen in Kindern kann auch mangels eigener Anschauung geeigneter Vorfälle durch Lesestoff und unterrichtende Erzählung geschehen. Wiederholte Anregung solcher Gefühle wirkt dann durch Gewöhnung zur selbständigen Wiederholung derselben bei ähnlichen Anlässen. — Vor einem Übermaß von Mitgefühlserregung hüte man aber die Jugend, da dies zu einer krankhaften Überreizung des Gemütes führen kann.

Die Gegensätze zu den sympathetischen Gefühlen sind Schadenfreude und Neid.

Die sittlichen Gefühle.

Wesen der sittlichen Gefühle.

Während die vorerwähnten Gefühle sich mit der Person unserer Mitmenschen beschäftigen, richten sich die sittlichen Gefühle auf die Beurteilung der Handlungen und Gesinnungen. Schon lange ehe sich durch Belehrung und Nachdenken die logischen Begriffe von Sittlichkeit (Moral) bilden, regt sich im noch unentwickelten kindlichen Geiste ein natürliches Gefühl des Wohlgefallens an edlen Taten und Gesinnungen, sowie des Mißfallens an dem Entgegengesetzten. Was uns die Bibel, was die Weltgeschichte erzählt, was das Lied singt von Handlungen und Sinnesart seiner Helden, erweckt ein Gefühl der Billigung, das sich von ruhiger Anerkennung zu Achtung, Bewunderung, Begeisterung steigern kann; das Böse aber ruft ein Gefühl der Mißbilligung

hervor, das auch einer Steigerung von der ruhigen Ablehnung bis zur Entrüstung und zum sittlichen Abscheu fähig ist. Daß nicht das Handeln allein, sondern gerade die Gesinnung ausschlaggebend für die Gefühlserregung ist, zeigt sich z. B. bei der biblischen Geschichte von dem Almosengeben des Pharisäers und der armen Witwe. Und wenn einer heldenhaften Persönlichkeit die edle Tat mißlingt, weil vor dem Erfolg der Held dem Tode zum Opfer fällt, so rühmen wir ihn darum nicht minder.

Rechtsgefühl und Pflichtgefühl.

Zunächst zeigt sich in dem Kinde das sittliche Gefühl für Gut und Böse im Rechtsgefühl. Im Spiel und beim Anhören von Erzählungen gewinnt es bei Kindern oft einen sehr lebhaften Ausdruck. Später erst und langsam entwickelt sich das zum Rechtsgefühl unbedingt zugehörige Gegenstück: das Pflichtgefühl.

Das Gewissen.

Das sittliche Gefühl, welches unser eigenes Denken, Tun und Unterlassen begleitet, nennen wir Gewissen. Schon Sokrates kennt diese »Gottheit« in seinem Innern. Und alle Völker und alle Zeiten kennen es, obwohl die Grenzen zwischen dem, was als gut und böse, als erlaubt und unerlaubt gefühlt und beurteilt wird, je nach Völkern und Zeiten sehr verschieden sind. Das Gewissen wirkt teils vorbeugend, indem es warnt und mahnt, teils nachträglich als gutes oder schlechtes Gewissen; dieses bringt die zehrenden Reuegefühle hervor, die einen Menschen in Verzweiflung treiben können. Das Gewissen kann aber auch so abgestumpft werden, daß es ganz unwirksam wird; doch gänzlich aufhören wird es nicht.

Wie das Gewissen für unser eigenes Ich der Gefühlserreger und Beurteiler ist, so ist das Rechts- und Pflichtbewußtsein der Maßstab für unsere Gefühle gegenüber den Handlungen und Gesinnungen unserer Mitmenschen. Auch dieses kann fein empfindend oder auch bis zur Unwirksamkeit abgestumpft sein.

Pflege des sittlichen Gefühls.

Das sittliche Gefühl wird besonders durch gute Gewöhnung gefördert. Leidenschaft und Selbstsucht können das sittliche Gefühl derart irreführen, daß es fast sich in das Gegenteil verkehrt. Mancher Prozeßführende und manches kriegführende Volk ist überzeugt im Rechte zu sein, während seine Sache eine unge-

rechte ist. Sie sehen durch die »Parteibrille«, wie man sagt. Es ist schwer, sich das sittliche Gefühl unparteiisch zu erhalten.

Seine Bedeutung und seine Behandlung.

Das sittliche Gefühl ist von größtem Einfluß auf unsere Entschließungen und unser Handeln, also von größter Bedeutung für unseren ganzen Lebenswandel. Daher stärke man das in der Jugend sich langsam entwickelnde sittliche Gefühl, indem man nach dem Dichterworte »ein gutes Beispiel weckt Nacheiferung« gute Vorbilder in Worten und Taten schafft. Anerkennung und Ermunterung werden das sittliche Gefühl fördern. Bei notwendigem Tadel verfahre man vorsichtig, übertreibe nicht die Reue und das Schamgefühl, so daß das Kind nicht verbittert und entmutigt wird und den Weg zum Guten zurückfindet.

Die religiösen Gefühle.

Entstehung der religiösen Gefühle.

Mit den sittlichen Gefühlen im engsten Zusammenhange stehen die religiösen Gefühle. Während die ersteren den Kreis unserer Beziehungen zu den Mitmenschen umfassen und uns lehren das Sittengesetz, die Moral, zu finden, betreffen letztere das Gebiet des Überirdischen, das Verhältnis des Menschen zur Gottheit, unter welcher Form auch immer er sich diese vorstellt. Allen Religionen gemeinsam, und im Urzustande der Völker sicherlich der Ursprung des Verlangens nach einer Religion, ist das Gefühl der Abhängigkeit von höheren Gewalten. Mag sich dies Gefühl der Abhängigkeit im Fetischglauben oder im Fatalismus oder in der höchst entwickelten christlichen Religion ausdrücken und dementsprechend bald Furcht vor diesen höheren Gewalten oder stumpfe Resignation und Ergebenheit oder ein freudiges Unterordnen hervorrufen — es ist immer mit allen diesen Vorstellungen der denkenden Seele der Erregungszustand der fühlenden Seele verbunden. Diese Gefühle der Ergriffenheit, des Staunens und der Bewunderung, die sich manchmal in einem Gemisch von Furcht und Liebe paaren, ferner die Gefühle der Andacht, das süße, mystische Gefühl des gänzlichen Versinkens in den Gottesgedanken, der Losgelöstheit von allem Irdischen — man kann die Reihe noch fortsetzen — das sind die religiösen Gefühle. — Eine krankhafte Steigerung führt zum Fanatismus und zu religiösen Wahnideen. — Das religiöse Gefühl ist häufig nur nach

innen gerichtet; wo es den Drang verursacht sich nach außen zu betätigen, geschieht das im Gebet, in der Andacht, im geistlichen Liede, in Werken der Mildtätigkeit.

Wirkung und Bedeutung der religiösen Gefühle.

Wenn wir an das vorher von den ästhetischen Gefühlen Gesagte denken, werden wir finden, daß sie eine ähnliche Wirkung wie die religiösen Gefühle hervorzurufen vermögen, jedenfalls trefflich im Dienste der Religion mitwirken können. Von den schönen Tempeln und Götterbildern der Alten ist uns bezeugt, daß sie eine religiöse Stimmung hervorriefen, und von dem Meisterwerk des Phidias, dem Zeus von Olympia ging kein Beschauer von dannen, ohne in seiner Brust das Gefühl mitzunehmen, daß er bei dem Anblick ein Besserer geworden sei. Wie die christliche Kirche des Mittelalters die Mitwirkung des Schönheitsgefühls zu schätzen wußte, zeigt uns die herrliche Pracht der Dome und ihres figürlichen und bildlichen Schmuckes.

Daß die höchsten Gedankengänge, zu denen sich der menschliche Geist aufschwingen kann, von entsprechenden Gefühlserregungen begleitet werden, ist nur natürlich. — Die religiösen Gefühle stehen zu den sittlichen in einem ergänzenden und vervollkommnenden Verhältnisse.

Das Selbstgefühl und Ehrgefühl.

Selbstschätzung.

Die Schätzung, welche jeder Mensch von seinem eigenen Werte hat, ist das Selbstgefühl. Die Schätzung kann richtig oder falsch sein. Mancher schätzt sich zu niedrig ein, ist verzagt, traut sich nichts Rechtes zu; mancher schätzt sich zu hoch ein, ist übermütig, hochmütig, eingebildet, und seine Erfolge stehen im Mißverhältnis zu seinem Selbstgefühl. Das wahre Selbstgefühl erfordert richtige Selbsteinschätzung. Wer einen Graben überspringen soll und Herr seiner Muskeln und Nerven ist, der schätzt mit den Augen die Entfernung richtig ab, sieht sich die Stelle des Absprungs genau an; wenn er es sich alsdann zutraut und den Sprung unternimmt, so gelingt es ihm. Solche richtige Schätzung alles in Betracht Kommenden gilt auch für das geistige Gebiet z. B. für ein Examen. Immer gibt es neben der richtigen Selbsteinschätzung Abweichungen nach unten und nach oben — Feig-

heit und Übermut. Das richtige Selbstgefühl äußert sich in Mut und Selbstvertrauen. Menschen, die das haben, sind meist bescheiden und ebenso entfernt von Prahlsucht wie von Furcht.

Ehrgefühl.

Verbunden mit dem Selbstgefühl, aber diesem nicht ganz wesensgleich, ist das Ehrgefühl.

Tellheim in »Minna von Barnhelm« fühlt sich in seiner Ehre gekränkt, da ihm Mißtrauen gegen seine Ehre entgegengebracht worden ist, er leidet tief unter dieser Schädigung der äußeren Anerkennung seiner Ehre; dabei ist er sich bewußt, daß seine Ehre fleckenlos rein ist. — Ein Gegenstück dazu: Ein Rendant, der seine Kasse seit Jahren bestohlen hat, ohne daß es bisher entdeckt worden ist, genießt fortwährend alle äußeren Ehren; aber er weiß, daß er ein Schurke ist, sein inneres Ehrgefühl ist dahin. —

Äußere und innere Ehre.

Am besten, wenn äußere und innere Ehre im Einklang stehen; treten beide in Widerspruch, so ist es klar, auf welche Seite das Übergewicht fällt. Die Anerkennung oder Mißachtung unserer Ehre von uns selbst oder von seiten der Mitmenschen ruft die Erregungen der Seele hervor, die wir Ehrgefühl nennen. — Ein übertriebenes Wertlegen auf äußere Ehre führt zu dem ungesunden Ehrgeiz, der leicht bei falscher Jugenderziehung großgezogen werden kann.

Das richtige Selbstgefühl und Ehrgefühl ist einer der stärksten Grundpfeiler für die Charakterbildung.

Die Reihe der Gefühlserregungen der Seele kann noch fortgesetzt werden, wenn wir Freude, Trauer, Hoffnung, Furcht, Liebe, Wehmut u. a. nennen. Doch erübrigt sich eine weitere einzelne Behandlung, indem diese Erregungen und Stimmungen sich den vorbesprochenen ein- und unterordnen lassen. Zu merken ist ferner, daß die Gefühle oft vermischt vorkommen und daß eine genaue Analyse der Gefühle sehr dadurch erschwert ist. —

Bedeutung des Gefühlslebens.

Das gesamte Gefühlsleben wird auch oft mit »Gemüt« bezeichnet, und für dieses wird auch gleichbedeutend »Herz« gebraucht. Eine Sache mit Herz und Kopf erfassen, heißt also sie mit Gefühl und Verstand aufnehmen. Wenn man sagt, die Religion

sei mehr Sache des Herzens, so meint man damit, daß den überwiegenden Anteil an der geistigen Erfassung der Religion das Gemüt, das Gefühlsleben haben müsse, das Erkennen mit dem Verstande aber, weil doch immerhin unzulänglich, in zweiter Reihe komme.

Nachdem wir bisher die Arten der Gefühle betrachtet haben, ist es noch notwendig, sie nach dem Grade ihrer Stärke aufzufassen, und zwar interessiert uns hier, bei allen Arten von Gefühlen vorkommend, der höchste Stärkegrad, der Affekt.

Die Affekte.

Entstehung und Verlauf von Affekten.

Ein typisches Beispiel möge die Behandlung einleiten. Zwei Männer, bisher befreundet, hatten in einem Gartenlokal einen kurzen Wortwechsel. Der eine, an Wortwitz überlegen, bringt den Gegner zu einem plötzlichen Wutausbruch, in dem dieser mit dem Bierkrug auf den Beleidiger einschlägt, daß der blutüberströmt zusammenbricht. Der Täter entspringt in der ersten Verwirrung und eilt die Treppe des Hauses hinauf; eine kleine Schar ihm nach, um den Rasenden festzunehmen. Schon verlangsamt sich der Schritt der Verfolger, die sich dem Gesuchten und Gefürchteten nähern. Da erblicken sie ihn auf der obersten Treppenstufe — dort sitzt der große, starke Mensch, den Kopf in die Hände vergraben, und weint wie ein Kind. Er ließ sich ruhig abführen. — Eine Affekthandlung des Jähzorns. — Wir haben hier eine plötzlich aufs höchste gesteigerte Gemütserregung, die den Betroffenen zu einer unbesonnenen Handlung treibt, dann schnell wieder nachläßt, meist in das Gegenteil der Stimmung umschlagend. Das ist der typische Verlauf von Affekten.

Auch der Mut hat seine Affekthandlungen, und bei höchst gesteigerter plötzlich eingetretener Freude spricht man von einem Freudenrausch. — Tatsächlich hat der Affektzustand viel Ähnlichkeit mit einem alkoholischen Rausch. In beiden Fällen begeht mancher Mensch Handlungen ungewöhnlichster Art, ohne Überlegung, und ist nachträglich ganz erstaunt und oft verstimmt darüber, daß er solches getan hat. — Nicht jeder Mensch ist dem unterworfen. Die freudige Überraschung eines hohen Lotteriegewinnes kann den einen närrisch vor Freude machen und zu unüberlegten, törichten Handlungen hinreißen, während bei anderen die Führung des Verstandes nicht einen Augenblick ausgeschaltet wird.

Lähmende Wirkung.

Während in den bisher angeführten Fällen der Affekt zu Handlungen führt, gibt es auch eine lähmende Wirkung. Die Furcht, der Schreck üben auf viele Menschen die Wirkung, daß sie sich wie erstarrt fühlen, entschlußunfähig und handlungsunfähig, so daß sie nicht einmal der nahenden Gefahr zu entrinnen vermögen. Auch bei dieser Art der Affekte ist der plötzliche Eintritt, der Zustand der Besinnungslosigkeit, die kurze Dauer desselben und der Rückschlag vorhanden. — Die Affekte sind also heftige Gemütserregungen, die überraschend eintreten, in ihrem Höhepunkte zu einem Zustande der Besinnungslosigkeit führen und von kurzer Dauer sind.

Was ist Affekt?

Behandlung der Affekte.

Daß solche Gemütserschütterungen ungesund und verderblich für Leib und Seele sein können, daß selbst die unschuldigsten Affekte, wie der Freudentaumel, schlimme Wirkungen haben können, ist klar, und darum wird jeder Mensch sich so im Zaume, d. h. unter Leitung des Verstandes halten müssen, daß seine Gefühle nicht in Überschwenglichkeit ausarten. Und ebenso ist es unsere Pflicht, die Gefühle anderer, besonders die der Jugend, vor zu heftigen Gemütsbewegungen zu bewahren. Man erschrecke Kinder nicht, wie man ja auch bei Erwachsenen die Vorsicht übt, sie auf eine schlimme Nachricht schonend vorzubereiten; ebenso verschmähe man die Rührwirkung bis zu Tränen und dämpfe mit geschickter Hand allzu ungestüme Freude. Denn nur bei Menschen, die in der Jugend ungezügelt aufwuchsen, spielen die Affekte eine verderbliche Rolle.

Stellung der Gefühle zum Vorstellen und Wollen.

Das Gefühl, im ganzen betrachtet, ist für unser Denken eine wertvolle Ergänzung. Nicht jede Vorstellung zwar, wie wir gesehen haben, ist von Gefühlen begleitet. So läßt die Vorstellung einer mathematischen Figur, falls sie nicht gerade die Erinnerung an eine zufällig damit verbundene Erregung verbindet, die etwa bei Lösung einer Aufgabe stattgefunden hat, völlig kalt; sie ist vom Standpunkt des Gefühls betrachtet gleichgültig. Die meisten Vorstellungen aber werden mehr oder weniger stark von Gefühlen begleitet. Andererseits aber sind alle Gefühle von Vorstellungen veranlaßt und mit ihnen verbunden. Es gibt also wohl Vorstellungen ohne Gefühle, aber nicht Gefühle ohne

Vorstellungen. Die Gefühle bilden den Ursprung alles Interesses, aller Wertschätzung. Besonders wesentlich aber ist ihre Beteiligung durch die meist von ihnen geknüpfte Verbindung zwischen Denken und Handeln. Erst durch das Gefühl wird das Wollen in Bewegung gesetzt. Das Gefühl ist die fast unerläßliche Vorbedingung für unser Handeln, für unser ganzes Willensleben. So verbinden sich Denken, Fühlen und Wollen zu einer unlöslichen, gleichberechtigten Dreiheit. —

C. Das Willensleben.

Selbständiger Ursprung des Willens.

Das Willensleben ist wie das Gefühlsleben mit dem Vorstellungsleben eng verbunden und von diesem insofern abhängig, als es von ihm angeregt, veranlaßt wird. Aber ebenso wie das Gefühlsleben ist das Willensleben nicht etwa als eine Weiterentwicklung und ein Anfang des Vorstellungslebens zu betrachten, sondern muß als eine ursprünglich in der Seele wurzelnde Kraft angesehen werden. Es behauptet also neben den beiden vorgenannten seine Selbständigkeit und bildet somit das dritte und letzte Kapitel in der Gesamteinteilung der seelischen Vorgänge.

Der Trieb.

Trieb.

Die unterste Stufe in der Entwicklung des Willenslebens ist der Trieb. Das Wort Trieb kommt von »treiben«. Im Treibhaus bringt der Gärtner die Pflanzen zur Entwicklung gemäß dem Triebe zum Wachstum, der im Keime enthalten ist. Wenn der Dichter singt: »es treibt in die Ferne mich mächtig hinaus«, so verherrlicht er damit den Wandertrieb. Der Trieb ist ein unbestimmtes Treiben, Drängen und Streben, zunächst nicht nach einem bestimmten Ziel gerichtet, aber immer mit dem Wunsche nach einer Veränderung des Orts oder der Lage, in der wir uns befinden. Dieser Veränderungswunsch verbindet sich mit einem Unlustgefühl, das nach Befreiung aus der unangenehm empfundenen Situation sucht. Das Kind äußert zuerst, noch vor dem Erwachen anderer seelischer Vorgänge den Nahrungstrieb, und hierbei bekundet sich zuweilen recht deutlich die Anlage zu einem starken (späteren) Wollen. Ist dem Triebe Befriedigung geworden, so weicht das veranlassende Unlustgefühl einem Lustgefühl. Auch dieses kann Anlaß zur

Äußerung von Trieben sein, wenn vor voller Befriedigung nach einem Weiter oder Mehr, also nach einer Fortsetzung oder Verstärkung des Lustgefühls verlangt wird.

Auftreten der Triebe.

Der Trieb ist nicht ununterbrochen vorhanden, sondern tritt periodisch auf; aber gerade dadurch, daß derselbe Trieb in immer erneuten Äußerungen in die Erscheinung tritt, ist klar, daß ihm etwas Bleibendes als Grundlage dient. Beim Nahrungstrieb und Bewegungstrieb sind innere Reize, welche allgemeine Empfindungen und Gefühle veranlassen, die Ursache zum Wiederauftreten des Triebes. Diesem Anlaß folgt das befreiende Streben, das sich in körperliche Bewegung, in Triebhandlungen umsetzt. Demnach erscheint der Trieb als eine unbewußte Kraft in uns, vermöge deren wir Befriedigung für die notwendigsten Bedürfnisse suchen. Diese Kraft des Triebes ist angeboren und allen Menschen gemeinsam. Die Stärkegrade der Triebe sind aber bei den einzelnen Menschen sehr verschieden und werden bedingt durch besondere Eigentümlichkeit oder Mischung seiner Anlagen, durch Umwelt, Lebensweise und Gewöhnung. Lehrreich ist ein vergleichender Blick auf die Tierwelt mit ihrem den menschlichen Trieben sehr ähnlichen Instinkt, der oft so fein ausgebildet und zielbewußt erscheint, daß man versucht ist dem Tiere Verstand zuzusprechen.

Wesen und Wirkung verschiedener Triebe.

Nachdem wir uns an den Beispielen des Bewegungs- und des Nahrungstriebes das Wesen und Wirken der seelischen Triebkraft klar zu machen gesucht haben, wollen wir noch kurz andere Triebe sinnlicher und geistiger Art betrachten. Der Selbsterhaltungstrieb veranlaßt unbewußte Bewegungen zur Abwehr von Gefahren und macht erfinderisch in Notzuständen. Der Geselligkeits- oder Paarungstrieb, der Kinder zu Kindern treibt, Männer mit Männern Anschluß und Freundschaft suchen läßt und Mann und Frau zur Begründung der Familie zusammenbringt, spielt eine so wichtige Rolle, daß schon ein alter griechischer Philosoph, Aristoteles, sagt: der Mensch ist ein Gesellschaftstier. Etwas unhöflicher nennt der moderne Philosoph Nietzsche den Menschen: Herdentier. Stets sind Einsiedler mittelalterlicher und moderner Art als etwas Unnatürliches angesehen worden. Unter allen Trieben der am stärksten wirkende ist der Trieb nach Liebe. »Hunger und Liebe« sollen in der Weltgeschichte wie im

Leben des einzelnen die wirksamsten Triebe sein. — Im Kindesleben ist der Beschäftigungstrieb sehr auffallend. Das Kind kann gar nicht unbeschäftigt sein, und es ist töricht und unnatürlich, von einem Kinde zu verlangen, daß es sich ruhig und beschäftigungslos verhalte. Den besten Ausdruck findet dieser Trieb im Spiel, womit Kinder oft sich ganz allein zu unterhalten verstehen. Alles aber, was natürlich ist, soll man nicht unterdrücken, sondern unterstützen und in richtige Bahnen leiten. Auffallend ist bei Kindern auch die scharfe Beobachtungsgabe und der damit verbundene Nachahmungstrieb. Auch dieser wird, richtig gelenkt, nützlich sein, indem Nachahmung guter Vorbilder die beste Förderung der Erziehung ist. — In das Triebleben gehört schließlich auch der Forschungs- oder Wissenstrieb. Das Kind, das seine Puppe oder andere Spielsachen zerbricht, um zu sehen, wie es innen aussieht, soll man darum nicht tadeln, da in diesem Tun die ersten Anfänge des Forschungstriebes liegen, die man nicht im Keime ersticken soll. Ähnlich verhält es sich mit der kindlichen Neugier, die oft in unbequemen Fragen lästig fällt, aber doch nach Kräften berücksichtigt werden muß. Beherzigenswert sind die Worte des Pfarrers in Goethes »Hermann und Dorothea«:

. . . »Ich tadle nicht gern, was immer dem Menschen
Für unschädliche Triebe die gute Mutter Natur gab;
Denn was Verstand und Vernunft nicht immer vermögen, vermag oft
Solch ein glücklicher Hang, der unwiderstehlich uns leitet.
Lockte die Neugier nicht den Menschen mit heftigen Reizen,
Sagt! erführ' er wohl je, wie schön sich die weltlichen Dinge
Gegeneinander verhalten? Denn erst verlangt er das Neue,
Suchet das Nützliche dann mit unermüdetem Fleiße;
Endlich begehrt er das Gute, das ihn erhebet und wert macht.«

Das Begehren.

Entstehung des Begehrens.

Der Trieb führt zu einer Handlung, die Befriedigung verschafft. Hiervon gewinnen und behalten wir eine Vorstellung, und diese stellt sich dem an sich dunklen Triebe bei seiner Wiederholung als das zu erstrebende Ziel oder als Mittel zum Ziele dar. Den Trieb, der sich auf ein erkanntes Ziel richtet, also den zielbewußten Trieb, nennt man Begehren.

Wesen des Begehrens.

Der Mensch begehrt nach Trank und Speise, er begehrt nach Ruhepausen in der körperlichen und geistigen Arbeit, nach Abwechslung u. a. m., also nach körperlicher und geistiger Befriedigung seiner Triebe. Trieb und Begehren ergänzen sich, indem letzteres durch die Vorstellung des Zieles dem Triebe wiederum erneute Anregung gibt. Wie natürlich dem Menschen das Begehren ist, sehen wir an dem Kinde, das alles »haben« möchte und nach allem greift. Es ist eine langwierige Erziehungsarbeit nötig, um den natürlichen Menschen so weit zu bringen, daß er seine Begehrlichkeit zu unterdrücken versteht oder sie wenigstens nicht offenkundig werden läßt. Man vergleiche das Verhalten des hungrigen Kindes mit dem eines hungrigen, wohlerzogenen Menschen, wenn die Gelegenheit zur Befriedigung des Begehrens ihnen geboten wird.

Begierde.

Einen stärkeren Grad des Begehrens bezeichnet man als Begierde (Gier). Diese verrät stets einen Mangel an Zucht, besonders an Selbstzucht. Begierde ist schon in ihren Äußerungen etwas Unschönes, wenn sie auf niedere Dinge gerichtet ist. Liegt das Ziel der Begierde auf geistigem Gebiete, so kann sie z. B. als Ruhmbegierde oder Wißbegierde wohl anerkennenswert sein, enthält aber schon nach dieser Benennung ein Übermaß, das die durch Zucht und Sitte gezogenen Grenzen zu überschreiten geneigt ist.

Hang und Neigung.

Andere Arten von verstärkten Graden des Begehrens sind Hang und Neigung. Hang läßt die eigene Widerstandskraft und Selbstbeherrschung vermissen, wird darum meist von einer Hingabe an die Triebe und an das Begehren im schlechteren Sinne gebraucht. — Neigung ist im Sprachgebrauch unschuldiger und wird meist im guten Sinne gebraucht. Beide haben, ebenso wie die Begierde, zur Voraussetzung die zur Gewohnheit gewordene Wiederkehr eines bestimmten Begehrens. Das Kind, welches Neigung zur Musik hat, bekundet diese dadurch, daß es oft gute Musik zu hören verlangt und gern selbst sich musikalisch betätigt. Es ist ihm dasjenige ein Lustgefühl, was dem unmusikalischen Kinde ein Unlustgefühl ist. Das Lustgefühl wird wiederum dazu dienen, das Begehren immer von neuem anzuregen und zu verstärken, so daß in solchem Falle das Begehren als Neigung zu bezeichnen ist. Neigung be-

ruht meist nicht auf allgemein menschlichen Trieben, sondern auf individuellen Trieben, die der Begabung des einzelnen entsprechen. Neigung kann auch — ohne angeboren zu sein — durch die Einwirkungen der Umwelt, durch Erziehung und Gewohnheiten entstehen.

Leidenschaft.

Die aufs höchste gesteigerte und anhaltende Begierde wird zur Leidenschaft. Der Trinker weiß sehr wohl, daß seine Trunksucht ihm schädlich ist, daß er damit vielleicht nicht bloß sein Wohl, sondern auch das seiner Familie schädigt; sein Verstand warnt ihn vor dieser Leidenschaft. Trotzdem treten teils aus besonderen, zufälligen Gründen, teils unvermittelt periodisch wiederkehrend die Versuchungen so stark auf, daß er trotz besserer Einsicht unterliegt. Nachdem das oft geschehen, stumpft sich sein Verstand und sein Gewissen ab. Ebenso ergeht es dem Spieler, ebenso dem Morphiumsüchtigen, der manchmal mit großem Scharfsinn die Hindernisse, die sich seiner Leidenschaft entgegenstellen, zu beseitigen weiß. Teils sind es sinnliche Triebe, die zur Leidenschaft ausgeartet sind, teils auch geistige Triebe. So kann der Ehrgeiz zur Leidenschaft werden. Jedenfalls liegt immer ein Trieb als Grundursache vor. — Die Leidenschaften beherrschen den Menschen so, daß er — wie man richtig sagt — zum Sklaven seiner Leidenschaften wird. Selbst in den etwa eintretenden Pausen der Leidenschaften ist sein Seelenleben wie ein vom Sturm aufgewühltes Meer bis in seine Tiefen beunruhigt, so daß ein leidenschaftlicher Mensch auch in denjenigen Dingen, die nicht direkt mit seiner Leidenschaft zusammenhängen, an klarer, ruhiger Überlegung gehindert wird.

Entstehung und Behandlung von Leidenschaften.

Die Leidenschaften sind nicht angeboren, sondern entstehen allmählich. Besondere Veranlagung zu dieser Ausartung der Triebe findet sich oft gerade bei gut begabten, vollkräftigen Menschen. Genie und Leidenschaft kommen oft gepaart vor, und manchem hochbegabten Künstler, der sich nicht zu zähmen wußte, zerrann sein Leben und sein Wirken. Daraus aber, daß Leidenschaften erst allmählich entstehen, entnehmen wir die Lehre und die beruhigende Gewißheit, daß einer solchen Entstehung durch umsichtige und zielbewußte Erziehung vorgebeugt werden kann. — Vergleiche Ähnlichkeit zwischen Affekt und Leidenschaft!

Das Wollen.

Entstehung und Wesen des Wollens.

Wenn nach einem arbeitsreichen Winter das durch Mangel an Bewegung in freier Luft hervorgerufene Unlustgefühl triebartig sich regt, um sich eben von dieser Unlust zu befreien und das berechtigte Begehren nach einer Arbeitspause und einer Ferienreise sich einstellt, so tritt alsdann die Überlegung über die Ausführbarkeit dieses Vorhabens hinzu, und es entsteht ein Entschluß zu reisen. — Beispielsweise: befinde ich mich am Fuße des Montblanc, so regt sich in mir der Wunsch, ich möchte diesen Bergriesen ersteigen. Das ist das Begehren. Darauf prüfe ich mich, ob meine Kraft genügt, das Ziel zu erreichen, und prüfe, ob meine Reisekasse und meine Zeit mir das gleichfalls erlauben. Fällt die Prüfung ungünstig aus, so folgt auf das Begehren nicht das Wollen, fällt sie günstig aus, so will ich und danach handle ich. Das Wollen ist die Folge des Begehrens, das darüber klar geworden ist, daß und wie das begehrte Ziel zu erreichen ist. Der Entschluß schlägt die Brücke vom Begehren zum Wollen, und das Wollen führt zur Tat. Ein solches Wollen, das auf richtiger Überlegung beruht und auf der Überzeugung, daß das Ziel erreichbar ist, nennt man ein verständiges Wollen.

Das sittliche Wollen.

Aber auch jeder Mörder oder Einbrecher überlegt vorher seinen Plan und prüft sehr genau und erwägt oft mit viel Scharfsinn die Mittel und Wege. Selbstverständlich ist auch dies ein verständiges Wollen. Aber für uns gilt es, die anzuwendenden Mittel und die Wege, die wir zur Erreichung des Zieles brauchen, auch auf ihre moralische Zulässigkeit zu prüfen. Wenn unser Wollen nicht allein auf das Zweckmäßige — auf Erlangung eines Vorteils oder Vermeidung eines Nachteils — sich richtet, sondern sich auch mit dem Sittengesetz in Einklang hält, dann heißt es ein sittliches Wollen.

Die zum Wollen gehörende Prüfung ist je nach Begabung und Veranlagung verschieden lang und verschieden gründlich. Ganz unüberlegte Taten verzeiht man allenfalls nur Kindern und Toren.

Freiheit des Willens.

Hier müssen wir der schwierigen Frage von der Freiheit des Willens näher treten. Es ist die viel umstrittene Frage, ob der Mensch bei seinen Entscheidungen nur etwa wie das Zünglein

der Wage davon abhängig ist, nach welcher Richtung ihn das Schwergewicht der Vorstellungen zieht, oder ob er durch eigenen Denk- und Willensakt imstande ist, einen Entschluß herbeizuführen, der auch der leichteren Wagschale das Übergewicht verleiht.

Der Knabe, der unbeobachtet vor der Zuckerschale steht und große Lust hat ein Stück Zucker verbotenerweise zu nehmen, andererseits an das elterliche Verbot und seine eigenen guten Vorsätze denkt, steht vor einer Willensentscheidung. Angenommen er überwindet sich und geht davon ohne das Stück Zucker genommen zu haben, stolz im Gefühl etwas Gutes geleistet zu haben. Wer die Freiheit des Willens in Abrede stellt, erklärt dies so, daß bei diesem Knaben das Vorgefühl des Stolzes auf das gute Bewußtsein eben stärker gewesen sei als der sinnliche Trieb zum Naschen, daß also in diesem Falle der Anreiz des geistigen Genusses stärker gewesen sei als der Anreiz des sinnlichen Genusses; mithin habe die Entscheidung nie anders ausfallen können. Wer also in die Seele eines Menschen einen so gründlichen Blick tun könnte, daß er die einander bekämpfenden Vorstellungsgruppen genau gegeneinander abwägen könnte, müßte mit mathematischer Sicherheit das Resultat des inneren Kampfes voraussagen können.

Wäre der Mensch wirklich nur ein Spielball zwischen den um das Übergewicht kämpfenden Vorstellungsgruppen, dann würde auch das Gefühl der moralischen Verantwortlichkeit wegfallen — Buridan, ein Philosoph des frühen Mittelalters, konstruierte, um die mechanische Auffassung unserer Willensentscheidungen zu verspotten, ein oft zitiertes Lehrbeispiel: Ein hungriger Esel wird zwischen zwei Heubündel gestellt, die beide genau gleich groß und gleich schön sind, so daß er sich nicht für eins entscheiden kann, sondern von beiden gleichmäßig angezogen wird — und so muß er inmitten des Überflusses elendiglich verhungern.

Es würde zu weit führen, hier tiefer in das Problem einzudringen, und es muß jedem überlassen bleiben, sich darüber sein Endurteil zu bilden. Wer aber schon vor schweren Entscheidungen gestanden hat und Selbstüberwindung ausgeübt hat, der wird es sich nicht nehmen lassen, an die Freiheit des menschlichen Willens zu glauben. »Der Mensch ist frei geschaffen, ist frei, und würd' er in Ketten geboren« (Schiller).

Der Charakter.

Was ist Charakter?

Das aus dem Griechischen stammende Wort Charakter bedeutet das Eingegrabene, das Gepräge, im übertragenen Sinne: die ausgeprägte Eigenart. Man kann von dem Charakter einer Landschaft sprechen, von charakteristischer Musik, aber für gewöhnlich wird mit Charakter die seelische Eigenart eines Menschen bezeichnet. Dies bedarf aber noch einer Beschränkung, denn seine Eigenart hat schließlich jeder Mensch, aber nicht jedem Menschen werden wir Charakter zusprechen. Wir nennen solche Menschen Charaktere, deren Handeln in uns die Überzeugung hervorruft, daß sie unter allen Umständen so und nicht anders gehandelt hätten. Wer Konsequenz in seinem Handeln zeigt, indem er in allen Lebenslagen, auch unter Versuchungen oder Gefahren, so handelt, wie er sich vorgenommen hat zu handeln, der hat Charakter. Wir können demnach Charakter als die Leitung unseres Wollens und Handelns durch fest bestimmte Grundsätze definieren.

Entstehung des Charakters.

Wie bei der Reproduktion der Vorstellungen durch vielfache Wiederholung desselben Gedankenganges dieser immer leichter, zuletzt fast mechanisch sich vollzieht, so führt auch die Gewöhnung an feste Grundsätze für Willensentschlüsse allmählich dazu, daß die Anstrengung oder Überwindung, die uns solch Entschluß anfangs kostet, mit der Zeit geringer wird und so eine Erleichterung des Entschlusses durch Wiederholung eintritt. Man denke nur an das Beispiel eines Kranken, dem der Arzt eine liebgewordene Gewohnheit für die Zukunft untersagt hat. Was ihm anfangs unentbehrlich schien, das muß er nun meiden, und es verlangt das Befolgen des ärztlichen Verbotes große Willensstärke; aber zuletzt wird durch die Gewöhnung dieser täglich wiederholten Entsagung diese so leicht, daß sie sich fast mechanisch vollzieht, so daß der Betreffende die frühere Gewohnheit zuletzt ohne merkbaren Willensentschluß meidet. Hierbei unterstützt die Konsequenz, welche keine Ausnahme duldet, die Ausführung. Jede Ausnahme bildet eine Unterbrechung und verlangsamt und erschwert die Erreichung des gewollten Zieles, die Gewöhnung an den neuen Zustand.

Entwicklung des Charakters.

Die Entwicklung des Charakters ist stets eine allmähliche. Im Kindesalter bemerken wir Vorzeichen eines Charakters, wenn das Kind große Stetigkeit und ein Beharrungsvermögen bei seinem Vorhaben zeigt und nicht fortwährend seine Beschäftigung wechselt und schnell die Lust daran verliert. Das sind Anlagen zu einer Charakterentwicklung. Die Erziehung hat die schwierige aber höchst dankenswerte Aufgabe, in Kindheit und späterer Jugendzeit den Charakter bilden zu helfen. Aber nur zu helfen; allein kann sie ihn nicht bilden. Da sind noch viele stille Mitarbeiter in der Umwelt des Zöglings, die verderbend oder fördernd wirken. Durch bloße Belehrung wird wenig erreicht. Man muß die Zöglinge vor eigene Entschlüsse stellen, ihnen die eigene Verantwortung überlassen und in ihnen das Gefühl der Verantwortlichkeit großziehen, nur so gelingt die Erziehung zur Selbständigkeit, zum Charakter. — Oft erziehen allzubesorgte Eltern sich solche »Muttersöhnchen«, die nachher im harten Kampf des Lebens leicht versagen und manchmal daran zugrunde gehen. »Jünglinge müssen daran gewagt werden, wenn Männer aus ihnen werden sollen.« Es tut nicht gut, die Jugend zu lange in Abgeschlossenheit und Unselbständigkeit zu halten. Die beste Einzelerziehung ersetzt nicht den wohltätigen Einfluß auf die Charakterbildung, den die gemeinsame Erziehung bietet.

Fertig wird der Charakter erst bei dem Erwachsenen, der selbständig und auf eigene Verantwortung handelt, und auch hier erst allmählich. »Es bildet ein Talent sich in der Stille — Sich ein Charakter in dem Strom der Welt.«

Sittlicher Charakter.

Der einzig erstrebenswerte Charakter ist natürlich nur der sittliche, dessen Grundsätze mit dem Sittengesetz im Einklang stehen. Es gibt und gab stets auch Charaktere von großer Stärke, die dieser Forderung nicht entsprachen. Staatsmänner wie der Römer Sulla, der mit der größten Konsequenz und Willensstärke, aber ebenso großer Gewissenlosigkeit handelte, Robespierre und andere, ja auch der Lebenslauf mancher großen Verbrecher zeigt einen starken Charakter, bei dessen Betrachtung sich das Bedauern regt, daß eine solche Energie auf schlechte Ziele gerichtet war oder zu gutem Ziele gewissenlos schlechte Mittel wählte.

Schwacher Charakter.

Ein schwacher Charakter verdient diese Bezeichnung genau genommen schon nicht mehr. Menschen, die ohne inneren Halt zwischen fremden Einflüssen hin und her schwanken, deren Entschlüsse gar nicht vorher zu sagen sind und oft geändert werden — unzuverlässige Menschen — nennen wir charakterlos.

Individualität und Temperamente.

Körperliche Individualität.

Jeder Mensch ist als Einzelwesen (Individuum) unterschieden von seinen Mitmenschen. Es gibt nicht eine so vollständige äußere Ähnlichkeit zwischen zwei Menschen, daß man sie als völlig gleich aussehend nicht unterscheiden könnte. In dem kriminalistischen Erkennungsdienst z. B. wird das bei oberflächlicher Betrachtung eines Menschen so wenig beachtete Ohr als wichtiges Unterscheidungs- bzw. Wiedererkennungsmittel genau gemessen oder abgeformt, weil sich herausgestellt hat, daß jeder Mensch besondere Formen des äußeren Ohres hat, die bei keinem anderen Menschen sich genau so wiederfinden. Und scheint das Äußere fast ganz gleich, so finden sich sofort Unterschiede in Gang, Haltung, Sprachorgan, Gesichtsausdruck.

Geistige Individualität.

So hat jeder Mensch auch seine Besonderheiten auf geistigem Gebiete, die in ihrer Zusammenstellung und Mischung seine Individualität ausmachen. Diese geistigen Unterscheidungen zeigen sich auf allen Gebieten des Seelenlebens. Vielfach sind sie durch körperliche Veranlagung bedingt, besonders durch feiner oder stärker organisiertes Nervensystem. Infolgedessen wirken schon die Empfindungen sehr verschieden an Lebhaftigkeit und Deutlichkeit und gestalten dementsprechend die Vorstellungen ebenso verschieden. Auch die Schnelligkeit im Vorstellungswechsel ist bei dem einen Menschen viel bedeutender als bei dem anderen, was sich oft schon im Tempo des Sprechens in der Unterhaltung und in der Rede zeigt. Der eine ist lebhaft, witzig, geistreich, manchmal gesteigert bis zur Nervosität; der andere erscheint dagegen schwerfällig, weil er langsamer denkt und spricht und scheint dem Menschen vom Schlage des erstgenannten unterlegen zu sein, wenn er sich mit ihm in eine Erörterung einläßt. Doch kann die Klugheit des ersteren oberflächlicher sein und die des letzteren gründlicher und tüch-

tiger. Große Denker sind oft schweigsam. Ebenso individuell verschieden ist das Gedächtnis, von dessen Mannigfaltigkeit oben gehandelt ist, und noch stärker zeigt sich die individuelle Verschiedenheit auf dem Gebiete der Phantasie.

Sparsamkeitsgesetz der Natur.

Im allgemeinen gilt auch für den Menschen das besonders in der Tierwelt beobachtete Sparsamkeitsgesetz der Natur, daß meist nur e i n Sinn besonders gut ausgebildet ist. Wie das Tier, das ein gutes Witterungsvermögen hat, meist ein schwach entwickeltes Sehvermögen besitzt und umgekehrt, so sind bei den meisten Menschen, wenn auf einem Gebiete sich besonders gute geistige Entwicklung zeigt, die anderen geistigen Gebiete dafür weniger gefördert. Das Gebiet des menschlichen Wissens ist zu groß und nötigt den Menschen, wenn er einen Teil gründlich beherrschen will, sich zu beschränken. In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister. Aber auch abgesehen von dieser freiwilligen Einschränkung unterliegen die geistigen Naturanlagen diesem Sparsamkeitsgesetz. Es gibt wenige Ausnahmen, und Ausnahmen bestätigen die Regel.

Mannigfaltigkeit der Individualität.

Sehr mannigfaltig ist die individuelle Verschiedenheit im Gefühlsleben, entsprechend der leichteren oder schwereren Erregbarkeit der Gefühle, ihrer Tiefe und ihrer längeren oder kürzeren Dauer. Ähnlich ist es im Willensleben, besonders bei den ursprünglichen Trieben. Im Gefühl vergleiche man den, der fast keine Gefühlserregungen kennt, und diese noch absichtlich unterdrückt, mit dem, dessen Gemütsleben, aufs feinste besaitet, sich bis ins Krankhafte manchmal steigert. Im Willensleben betrachte man die Gegensätze der Verzagtheit und des Selbstvertrauens mit ihren vielfachen Variationen. — Wenn wir nun noch erwägen, daß diese Verschiedenartigkeiten in bunter Mischung bei einer und derselben Person auftreten können, indem der Mensch, der zum Beispiel auf dem Gebiete des Gefühlslebens eine höchst gesteigerte Entwicklung hat, auf dem Gebiete des Willenslebens sich wenig entwickelt zeigen kann, so breitet sich vor uns das große Bild der unendlichen Mannigfaltigkeit menschlicher Individualität aus.

Originalität.

Neben den angeborenen Ursachen findet sich vielfach eine allmähliche Entstehung der geistigen Besonderheiten, teils durch bewußte Anerziehung, teils durch unbeabsichtigte Angewöhnung. Hierbei können leicht

Ausartungen eintreten, die Menschen zu sogenannten Originalen sich entwickeln lassen. Es kann die so dringend nötige Eigenschaft der Pünktlichkeit und der Sorgfalt sich zu einer Pedanterie steigern, die schließlich komisch wirkt.

Berücksichtigung der Individualität.

Daran aber ist festzuhalten, daß man bei der Jugend die hervortretenden individuellen Züge nicht zu beseitigen und auszugleichen versuchen soll. Es wäre ein falsches Erziehungsideal, die verschiedenartigen Naturen der Zöglinge zu nivellieren suchen; denn man könnte manche besondere Begabung dadurch vernichten. Es sind die Individualitäten der Zöglinge zu berücksichtigen und die in ihnen ruhenden Keime zu einer eigenartigen geistigen Entwicklung zu pflegen. Oft wird leider dagegen gefehlt, namentlich bei einer gegen Anlage und Neigung des Zöglings von den Eltern getroffenen Berufswahl. Erziehung zu einer starken Persönlichkeit ist nur möglich bei kluger, individueller Behandlung.

»Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;
So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren.
Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben;
Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise
Gut und glücklich.« —

Goethe. Hermann und Dorothea. 3. Gesang.

Temperamente:

Die Haupterscheinungsformen dieser geistigen Besonderheiten hat man von alters her in vier Gruppen zusammengefaßt, die man als Temperamente bezeichnet. Man unterscheidet das sanguinische, das cholerische, das phlegmatische, das melancholische Temperament.

a) sanguinisches,

Sanguiniker ist der, dessen Gefühle leicht erregbar sind, der leicht Entschlüsse faßt und schnell danach handelt. Seine Grundstimmung ist Hoffnungsfreudigkeit, Optimismus. Seine guten Seiten sind Begeisterungsfähigkeit, Tatenlust, die bei ihm aber nicht nachhaltig wirken. Seine Schwächen sind falsche Vertrauensseligkeit und Leichtsinn und infolge der Veränderlichkeit seiner Regungen auch Unzuverlässigkeit. Dies Temperament ist besonders unter der Jugend vorherrschend. Der Sanguiniker ist meist ein liebenswürdiger Mensch, guter Freund und angenehmer Gesellschafter.

b) cholerisches,

Der Choleriker hat mit dem Sanguiniker die leichte Erregbarkeit der Gefühle gemeinsam. Auch er ist schnell zum Handeln bereit, aber bei ihm ist es kein Strohfeuer, das hoch auflodert und bald verlischt, sondern seine Entschlüsse rufen ein nachhaltiges und wirksames Handeln hervor. Sein Vorzug ist dieses energische Handeln. Die großen Männer, die im öffentlichen Leben stehen, sind meist Choleriker. Nachteil dieses Temperaments ist die Heftigkeit, die oft ungerecht wirken kann, auch sich zum Zorn steigern und Unheil anrichten kann.

c) phlegmatisches,

Der Phlegmatiker ist schwer erregbar, läßt sich also nicht leicht aus der Ruhe und aus der Fassung bringen, weder durch freudige noch durch schmerzliche Anlässe. Das gibt ihm den Vorteil, daß er nie übereilte Entschlüsse fassen wird, sein Handeln wird besonnen sein. Er wird wenig Feinde, aber auch wenig Freunde haben, da es ihm an lebhafter Anteilnahme fehlt.

d) melancholisches.

Der Melancholiker ist gleichfalls langsam erregbar, aber die Anlässe wirken tief und nachhaltig, und zwar besonders nach der Seite der Unlustgefühle. Er ist das Gegenteil vom Sanguiniker, er nimmt die Dinge von der schweren Seite, er neigt zum Pessimismus. Sein Handeln ist durch seine gedrückte Stimmung verlangsamt. Seine Vorzüge sind Ernst und Zuverlässigkeit, seine Nachteile Schwermut und Verschlossenheit, die sich manchmal bis zur Menschenscheu steigert.

Mischung der Temperamente.

Diese Einteilung der Temperamente ist nur im allgemeinen anwendbar, selten mit voller Genauigkeit passend; sie ist nicht erschöpfend, da noch manche Spielarten fehlen. Zudem treten die Temperamente selten rein und unvermischt auf und sind wandelbar. Das vorschreitende Lebensalter kann das Temperament wandeln. Ebenso wirkt auf das Temperament die Veränderung der Verhältnisse, unter denen wir leben, z. B. die Veränderung der äußeren Umstände (Reichwerden, Armwerden) oder die des körperlichen Befindens (Gesundheit, Krankheit). Immerhin sind diese allgemein gebräuchlichen Bezeichnungen der Temperamente praktisch gut anwendbar.

Pädagogische Bedeutung.

Für den Erzieher ist es von großem Wert, sich über derartige Grundzüge der Individualität seiner Zöglinge klar zu werden, doch muß er sich hierbei vor schematisierender Einwirkung hüten. Der Erzieher kann aber, da Temperamte nur zum Teil angeboren, zum Teil aber entwicklungs- und veränderungsfähig sind, wenigstens die Auswüchse und Nachteile der Temperamente, wie Leichtsinn oder Schwermut, mit Erfolg bekämpfen.

Schlußkapitel.

a) Leib und Seele.

Leib und Seele.

Was in der Vorbemerkung (S. 2) von der Wechselwirkung zwischen Leib und Seele und von der Selbständigkeit der Seele angedeutet, wollen wir hier, nachdem wir im einzelnen die seelischen Vorgänge kennen gelernt haben, erweiternd und abschließend betrachten. Vergegenwärtigen wir uns nun im Zusammenhange, was über die gegenseitige Einwirkung der physischen und psychischen Vorgänge und ihre Abhängigkeit voneinander uns die Psychologie lehrt.

Gegenseitige Einwirkung.

Der am häufigsten zu beobachtende psychophysische Zusammenhang ist die Abhängigkeit der Muskelbewegung vom Willen. Ich will schreiben und die Muskeln der Hand werden dadurch in Bewegung gesetzt. Seltener ist das Hervorrufen physischer Vorgänge durch Vorstellungen und Gefühle. Das geschieht beim Lachen und Weinen, beim Erröten und Erblassen. Ja bis zur Ohnmacht und zum Schlaganfall kann eine rein geistige Einwirkung (Schreck, Trauer) die körperlichen Funktionen beeinflussen und lahmlegen. Auch verursacht längeres angestrengtes Denken trotz völliger körperlicher Ruhe doch eine auch körperlich auftretende Ermüdung. So wirkt Geistiges auf Körperliches.

Umgekehrt beeinträchtigt körperliche Ermüdung den Vorstellungsverlauf und das Wollen. Alle Störungen des körperlichen Allgemeinbefindens machen sich auch auf seelischem Gebiete geltend, oft in einer Depression der Gemütsstimmung und einer Behinderung des Willens. Durch rein lokale physische Veränderungen im Gehirn können Geistesstörungen verursacht werden.

Parallelismus.

Nicht immer ist das Verhältnis der körperlichen und geistigen Vorgänge das von Ursache und Wirkung; es ist manchmal ein gleichzeitiges Nebeneinanderauftreten, ein Parallelismus festzustellen. Wenn dem Geschichtsforscher zwei aus gleicher Zeit stammende Geschichtsquellen große Übereinstimmung ihrer Berichte zeigen, so wird er neben der Nachforschung, ob einer dieser Berichterstatter den Bericht des anderen benutzt hat, auch erwägen, ob nicht beide eine ältere Quelle gemeinsam benutzt haben. So könnte man auch bei dem psycho-physischen Parallelismus erwägen, ob er nicht aus einem uns verborgenen gemeinsamen Quell stammt, der einen inneren Zusammenhang zwischen beiderlei Vorgängen bildet. Diese Frage gehört aber in das Gebiet der Philosophie, in das wir hier nicht weiter eindringen wollen.

Erklärungsversuche.

Einige wollen alle geistigen Vorgänge aus den physischen ableiten und erklären, erkennen keine Zweiheit von Körper und Seele an und halten also die seelischen Erscheinungen nur für verfeinerte körperliche Vorgänge, die sich im Gehirn abspielen, und deren völliges Ende mit dem Vergehen des Körpers eintritt.

Zur unparteiischen Erwägung mögen dagegen folgende Betrachtungen dargeboten werden.

Ichbewußtsein.

Allmählich entsteht im Kinde das Bewußtsein seiner Person, das Ich-Bewußtsein. Anfänglich betrachtet und befühlt das Kind noch seine Hände und Füße wie fremde Gegenstände seiner Umgebung. Auch beim Sprechenlernen gewöhnt es sich nur langsam daran, von sich selbst in der ersten Person zu sprechen, also: »ich will das«. Dieses Ich-Bewußtsein bleibt aber dem Menschen bis an sein Lebensende in der Weise, daß der Greis sich als eins fühlt mit seiner ersten Kindheit. Es muß also etwas Bleibendes sein im steten Wechsel der Materie, die sich in unserem Körper fortwährend erneuert und im Zeitraum weniger Jahre ganz ersetzt. Dieser ruhende Pol in der Erscheinungen Flucht würde das Unkörperliche, die Seele sein.

Daß dies kein zwingender Beweis für das Dasein der Seele sein kann, lehrt die gegenteilige Betrachtung, daß in jedem Organismus, der sich nur allmählich erneuert, die neu eintretenden Teile Zeit haben sich zu assimilieren. In jedem Regiment erneuert sich der Bestand an Mannschaften und Offizieren fort-

während, und doch überdauert die Tradition und der Geist des Regiments Menschenalter.

Einheit des Bewußtseins.

Eindringlicher spricht für das Vorhandensein einer Seele das, was in dem Abschnitt über Apperzeption gesagt worden ist. Davon wollen wir rekapitulieren, daß die materialistische Auffassung von einer örtlichen, mechanischen Aufbewahrung aller Vorstellungen uns nicht als eine befriedigende Lösung erscheinen konnte. Sie versagt völlig für Erklärung des Denkvorganges eines logischen Assoziierens und Vergleichens von Vorstellungen. Die Fähigkeit, Vorstellungen zu vergleichen und selbst unter unvergleichbar scheinenden Vorstellungen die mannigfachsten Verbindungen nach unserem Willen zu knüpfen, so daß sie als Herrscherin über den einzelnen Vorstellungen schaltet, ist die Einheit des Bewußtseins. Dies leistet im Denken etwas allen physiologischen Vorgängen gar nicht Vergleichbares und beherrscht dabei so souverän das weite Gebiet unserer gesamten Erfahrungen und Kenntnisse, daß wir ihm eine Sonderstellung außerhalb und oberhalb aller mechanischen Vorgänge anweisen müssen. Es gibt keine Brücke von den physiologischen Vorgängen in das Reich des Bewußtseins.

Unmöglichkeit einer Beweisführung.

Aber auf diesem Gebiete gibt es keine mathematisch zwingenden Beweise, und so wird auch diese Gedankenführung nicht imstande sein, mit Notwendigkeit zu überzeugen. Schon da unsere Sprache doch nur aus dem Gebiete der Anschauung ihre Bezeichnungen und Beispiele hernehmen kann, vermag sie nicht uns eine entsprechende Stütze bei dem Erforschen des Unmateriellen zu bieten.

Wesen der Seele? ignorabimus.

Angenommen, daß eine unkörperliche Seele selbständig existiert, so wird die weitere Frage nach ihrer eigentlichen Natur nie zu ergründen sein; wir sind da nur auf Hypothesen angewiesen und stehen vor dem »ignorabimus« (wir werden es nie missen). Aber aus dem Grunde, daß auf die Frage nach dem Wesen der Seele eine klare Antwort ausbleiben muß, darf man nicht etwa folgern: also existiert keine selbständige Seele. Manche Naturkräfte (z. B. Magnetismus), die wir in ihren Wirkungen genau kennen und deren Kräfte wir in klug ersonnene Maschinen einspannen und uns dienstbar machen, können wir ihrem innersten

Wesen nach nicht erklären — und doch ist ihre Existenz unbestritten. Jedoch tiefer in diese Frage hineinzusteigen, die dann in das Gebiet der Philosophie und Religion führt, ist bei Grenzen und Zweck dieses Buches nicht angebracht. Vielmehr muß es jedem überlassen bleiben, sich seine Meinung darüber zu bilden. Je mehr man sich an dieser hier nur andeutungsweise behandelten Frage versucht, um so bescheidener pflegt das Urteil über die Grenzen des menschlichen Erkennens auszufallen, und man versteht das resignierende Wort Hamlets über die Dinge, von denen sich unsere Schulweisheit nichts träumen läßt.

b) Die psychologische Forschung.

Erkenntnis-quellen.

Anhangweise sei hier noch die Frage nach den Quellen der psychologischen Erkenntnis und nach den Methoden der Forschung erörtert.

Selbst-beobachtung.

Die nächstliegende Quelle ist die Selbstbeobachtung. Freilich ist diese schwer zu benutzen, da wir uns gewissermaßen aus uns selbst herausversetzen müssen, um einen beobachtenden Standpunkt gegen das eigene Ich zu gewinnen. Ganz gelingt das nie; denn indem wir unser Denken zum Gegenstand eigener Beobachtung machen, unterbrechen wir den ursprünglichen Gedankengang. Doch ermöglicht eine deutliche Erinnerung an eben abgebrochene Gedankengänge — wie bei plötzlichem Erwachen aus einem Traume uns das Traumbild noch kurze Zeit gegenwärtig ist — auch das Beobachten des eigenen Denkens, wenngleich nur in unvollkommenem Maße. Besser als das Denken lassen sich die eigenen Gefühle beobachten und analysieren. Auch bei nicht unmittelbarer, sondern später folgender Erinnerung können wir uns in die alten Gedankengänge wieder hineindenken und in die Gefühle zurückversetzen, wenn jene Gedanken und Gefühle unser Interesse sehr erregt und tiefen Eindruck hinterlassen haben. Aber das »Erkenne dich selbst« galt schon im Altertum als eine schwierige, fast unlösbare Aufgabe. Eine völlige Objektivität in der Beurteilung der eigenen Person ist durch unsere Anteilnahme an allem, was uns selbst betrifft, natürlich behindert; Liebe, Haß, Eitelkeit und andere Gefühle trüben das Urteil. So kommt es, daß wir leichter über unsere Mitmenschen — und diese über uns ein richtiges Urteil gewinnen, als jeder über sich selbst.

Beobachtung des Seelenlebens anderer.

Daher muß zu der einseitigen und unsicheren Selbstbeobachtung die Beobachtung des Seelenlebens anderer berichtigend und ergänzend hinzutreten. Die Beobachtung anderer können wir ausüben, indem wir ihre Handlungen, sowie den Ausdruck ihrer Gefühle und Gedanken in Wort und Schrift, auch den Gesichtsausdruck studieren. Bei Kindern, deren Seelenleben sich noch unverfälscht natürlich äußert und wie ein aufgeschlagenes Buch vor uns liegt, bei denen auch die geistige Weiterentwicklung gut zu beobachten ist, gelingt das am leichtesten. Aber auch hier können mißverständliche Auffassungen und irrtümliche Beobachtungen mit unterlaufen.

Experimente.

Um den Wert von Beobachtungen festzustellen, hat man unternommen, Seelenvorgänge vermittelst Experiments zu beobachten, nämlich durch einen besonders zu diesem Zwecke veranstalteten, aber dem Beobachteten überraschend kommenden Versuch. Zwei Beispiele mögen das illustrieren. Ein Universitätsprofessor liest ein medizinisches Kolleg. Inmitten der ruhigen Vorlesung erhebt sich ein Student plötzlich und ohne Grund und stört durch einen unpassenden Zwischenruf. Ein anderer Zuhörer, empört über diese Ungehörigkeit, erhebt sich gleichfalls und gibt seinem Unmut darüber scharfen Ausdruck. Ein kurzes Hin und Her von Worten — da zieht der erste einen Revolver und gibt einen Schuß auf den zweiten ab. In den bei dem Wortwechsel und Schuß entstandenen Tumult tönt die ruhige Stimme des Professors, der schnell die Ruhe herstellt durch die Erklärung, daß die ganze Szene vorbereitet und einstudiert war, und nun seine Hörer bittet, sofort einen genauen Bericht über das Vorgefallene zum wissenschaftlichen Zweck der Prüfung der Beobachtungsgabe niederzuschreiben. Das geschah. Alle Hörer waren Ohren- und Augenzeugen und gebildete Menschen, und trotzdem ergab sich, daß kein Bericht ganz genau den Vorgängen entsprach. Das schnelle Nacheinander, sowie manches Gleichzeitige war nicht alles wahrgenommen worden; bei manchen hatte die Phantasie die Beobachtungslücken falsch ergänzt. Nun denke man sich das Ergebnis, wenn die Ohren- und Augenzeugen eines ähnlichen Vorfalls aktiv oder mit irgend einem sachlichen Interesse an dem Verlauf oder den Folgen der Sache beteiligt sind. Man stutzt und wird nachdenklich, wie vorsichtig man selbst den wirklich ehrlich gemeinten Zeug-

nissen gegenüber sein muß. Ein anderes Experiment, das oft wiederholt worden ist und jederzeit ohne Schwierigkeit sich veranstalten läßt, ist folgendes. Ein Zuschauerkreis wird darauf vorbereitet, daß es darauf ankommt, ein Bild, das auf kurze Zeit gezeigt werden wird, genau anzuschauen und danach sofort möglichst genau zu beschreiben. Das Bild erscheint groß und deutlich sichtbar — eventuell durch ein Skioptikon hervorgerufen — und wird auf etwa so lange Zeit gezeigt, wie ein langsam vorüberfahrender Wagen gebrauchen würde. Ein solcher ist nämlich auf dem Bilde dargestellt, geleitet von einem Fuhrmann. Das Bild stellt den Umzug einer kleinen Familie dar. — Nun beginnt nach Verschwinden des Bildes die Prüfung der Beobachtung einmal durch die Aufgabe einer zusammenhängenden Beschreibung, ein andermal durch Stellung vieler Fragen, unter denen auch absichtlich irreführende sein können. Es ergab sich bei diesem Experiment stets eine auffallende Unsicherheit in der Beobachtung. Nicht einmal, ob ein oder zwei Pferde vor dem Wagen gewesen, wußten alle mit Sicherheit. Ob der Fuhrmann eine Peitsche in der Hand hatte, ob ein Hündchen mitlief und manches andere wurde von vielen falsch beantwortet. — Die zusammenhängende Beschreibung zeigte weniger Fehler als die Antworten auf Fragen. Es ist einleuchtend, wie wertvoll das Ergebnis solchen Experimentes nicht bloß für jeden Lehrer, sondern auch z. B. für einen Untersuchungsrichter ist. Diese zwei Proben von psychologischen Experimenten mögen genügen. Sie sollen ja nur zeigen, welch weites Feld für diesen Zweig der Psychologie damit geöffnet ist. —

Ausführung der Versuche.

Daß auf Beobachtungen von Kindern wenig Wert zu legen ist, da ihnen bei späterer Vernehmung die kindliche Phantasie unbewußt das Erinnerungsbild falsch ergänzt und umgestaltet, ist allgemein anerkannt, und eine starke Bewegung macht sich dafür geltend, auf Zeugenaussagen von Kindern ganz zu verzichten. Bedenklich ist es, Kinder als Versuchsobjekte heranzuziehen bei Experimenten, die auf Erprobung der Gedächtniskraft, auf geistige Ermüdungserscheinungen und ähnliches sich beziehen, weil die Kinder dadurch geistig geschädigt werden können. An Universitäten hat man Versuchsstationen für psychologische Forschung hergerichtet, in denen sich Studierende freiwillig den oft recht anstrengenden Experimenten unterwerfen. Sinnreiche In-

strumente sind erfunden worden, um exakte Messungen aller physiologischen dabei in Betracht kommenden Vorgänge zu ermöglichen, so daß an Stelle der früher recht einfach gestalteten Versuche jetzt oft komplizierte Experimente in psychologischen Laboratorien vorgenommen werden. Noch ist diese Experimental-Psychologie erst am Anfange ihres Ausbaues, und überall regen sich die Kräfte, um auch auf diesem Wege der Erkenntnis der großen Fragen, die unser Seelenleben betreffen, näher zu kommen.

II. Erziehungslehre.

A. Leibliche Erziehung.

Wert der Gesundheit.

Orandum est ut sit mens sana in corpore sano (Bitten wir, daß eine gesunde Seele in einem gesunden Körper wohne) — so lautet ein meist nur in seinem zweiten Teile vielzitierter alter Spruch vollständig. Damit ist nicht gesagt, daß der gesunde Körper die unumgänglich notwendige Vorbedingung für die Gesundheit (Vollkommenheit) der Seele sei. Dies widerspräche vielen Erfahrungen. Der Apostel Paulus, Mohammed, Cäsar und mancher edle Dichter und Denker litten unter Krankhaftigkeit ihres Körpers, ohne daß ihr Geist dadurch Schaden gelitten hat. Ein starker Geist weiß den Körper so zu beherrschen, daß ihm dieser selbst unter schwierigen Zuständen der Erkrankung und des teilweisen Versagens nicht auf dem Wege zur geistigen Vervollkommnung hinderlich sein darf; er emanzipiert sich gewissermaßen von dem Einfluß des Körpers. In der Unbedingtheit also, daß nur in einem gesunden Körper eine gesunde Seele wohnen könne, wäre der Spruch falsch.

Schaden der Krankheit.

Immerhin aber bildet doch ein kranker Körper für die geistige Entwicklung ein Hindernis. Schmerzen hindern eine ungeteilte Aufmerksamkeit, Schwäche hemmt den Vorstellungsverlauf und das zusammenhängende Denken. Im Gefühlsleben verursacht Krankheit oft einen Mangel an Mitgefühlen, indem sie die Selbstsucht ausbildet; denn der Kranke wird leicht egoistisch und verschließt sich sympathetischen und sozialen Gefühlen. Auch in der Willensbildung zeigt sich oft durch körperliche Schwäche eine Verminderung der Energie. In allen diesen Fällen gilt aber von dem schädlichen Einfluß körperlicher Mängel auf das Geistesleben nur: es *kann* so sein; aber nicht: es *muß* so sein. Daher muß die

Sorge des Erziehers nicht nur auf geistige, sondern auch auf leibliche Erziehung gerichtet sein, indem mit dieser indirekt die Erreichung des ersten und vornehmeren Zieles begünstigt wird, durch Beseitigung von Hindernissen, die aus körperlicher Schwäche entstanden sind, und auch durch vorbeugende Wirksamkeit.

Sorge für Gesundheit.

Der Jugend selbst kann man die Sorge für leibliche richtige Erziehung nicht überlassen; denn diese wirtschaftet mit dem kostbaren Schatze der Gesundheit meist unvernünftig verschwenderisch — als ob sich ein Brunnen nie ausschöpfen ließe. Das Lesen bei schlechtem Licht ist z. B. eine so unverständige Handlungsweise, die aber von den Lesenden selbst meist nicht bemerkt wird. Aber auch an sich gesunde Betätigungen, wie aller Sport, bringen der Jugend durch die ihr innewohnende Sucht nach Übertreibungen oft Schaden. In erster Linie müssen Eltern und Arzt die Rolle des Warners und Beraters übernehmen. Aber auch der Lehrer hat vielfach Gelegenheit dafür Sorge zu tragen. Darum soll hier auf die Hauptpunkte, die bei einer verständigen leiblichen Erziehung zu berücksichtigen sind, hingewiesen werden.

Stoffwechsel.

Der gleichmäßige Verlauf des Stoffwechsels, der darin besteht, daß in allen Organen des Körpers die Einzelbestandteile (Zellen, Gewebe) nach und nach ausgestoßen und durch Neubildungen ersetzt werden, ist die Grundbedingung für die Gesundheit des Körpers. Um Störungen dieses Stoffwechsels vorzubeugen ist von Wichtigkeit, auf vernünftige Ernährung zu halten; denn die Nahrung geht, nach Ausscheidung ungeeigneter Bestandteile, als Speisesaft in den Blutkreislauf und das Blut ist der wichtigste Helfer beim Stoffwechsel. Die Regeln für richtige Ernährung dürfen als bekannt vorausgesetzt werden, und die Sorge für ihre Befolgung fällt mehr der häuslichen Erziehung und der ärztlichen Überwachung zu.

Bluterneuerung.

Das Blut wird aber auch durch die eingeatmete Luft beständig erneuert. Der Atmungsvorgang scheidet durch Ausatmen fortwährend Kohlensäure aus dem Blute aus, und das Einatmen führt dem Blute Sauerstoff zu, der unentbehrlich ist als Beförderer des Stoffwechsels. Daher ist für gesunde frische Luft zu sorgen. Viel Menschen in einem kleinen Raume verbrauchen schnell den Sauer-

stoff und verschlechtern damit die Luft, ganz abgesehen von den Ausdünstungen. Zimmer sind oft zu lüften; den Zöglingen ist das richtige Wahrnehmen der Pausen durch Aufenthalt im Freien zur Pflicht zu machen. Dort können sich die Lungen wieder durch tiefes, kräftiges Atmen weiten und erholen. Das Sitzen, namentlich in gebücktem Zustande, hindert ein wirkungsvolles Atmen. Übermaß von Wärme und Kälte, sowie Zugluft sind dem Atmungsorgan schädlich.

Herztätigkeit.

Die Treibkraft des Blutkreislaufes liegt in der Arbeit des Herzens. Dieses ist gewissermaßen ein Pumpwerk. Für richtige Herztätigkeit sorgt man durch anregende mäßige Bewegung, wie Spazierengehen; auch Zimmergymnastik, wenn dabei für gute und frische Luft gesorgt ist, wirkt erfrischend. Jede Überanstrengung des Herzens ist zu vermeiden, da sie leicht zu Herzfehlern führt, die dann sehr schwer oder gar nicht wegzubringen sind. Übertriebener Sport hat viel Unglück gestiftet. Dagegen führt auch Mangel an Bewegung zu Herzfehlern. Der Erzieher muß gerade auf diesem Gebiete leiblicher Fürsorge sehr wachsam sein und rechtzeitig mit Belehrung und Warnung eingreifen.

Wert der Ruhe.

Für die Jugend wird ihrer Lebensfrische entsprechend öfter die Sorge für Pausen und die Mahnung zur Ruhe angebracht sein, als die Anregung zur Bewegung. Die gründlichste Ruhe bietet der Schlaf bei ausgestreckt liegendem Körper. Für die Kindheit und die erste Jugend ist der ausgiebige Schlaf von allergrößter Wichtigkeit. Mit zunehmendem Alter nimmt — bei gesundem Leibe — das Schlafbedürfnis etwas ab. Der Jugend muß die Schlafruhe unbedingt in reichem Maße gegönnt werden. Kinder abends spät noch außer Bett zu halten, ist eine Gesundheitsschädigung. Aber dies ist mehr Sache des Elternhauses. Der Erzieher wird sein Augenmerk darauf richten, daß während der Arbeit Pausen eingelegt werden und ferner, daß ein zweckmäßiger Wechsel zwischen anstrengender und leichterer Beschäftigung stattfindet. Man kann sich wohl über geistige und körperliche Müdigkeit hinwegtäuschen. Eine gewaltsame Willensaufraffung, eine schnell vorgenommene körperliche Bewegung, Benetzung mit kaltem Wasser, der Genuß schweren Kaffees oder alkoholhaltiger Getränke sind solche Mittel, aber ihre Wirkung ist vorübergehend und trügerisch; denn auf solche Reizmittel folgt

um so größere Erschlaffung und man kann auf die Dauer nicht ungestraft die Ruhe sich bis aufs äußerste versagen, wenigstens geschieht dies hauptsächlich auf Kosten der Nerven.

Pflege der Nerven.

Die Nerven sind mit dem Seelenleben besonders eng verbunden. Daher ist auf ihre Pflege und Schonung vom Erzieher hauptsächlich zu achten. Auch die Nervensubstanz erneuert sich beständig. Ihr Stoffwechsel beruht auf dem Blutkreislauf. Alles was vorher als dafür dienlich angeführt wurde, nützt auch der Ernährung und Erneuerung der Nervensubstanz. — Die Schonung der Nerven übt man durch Maßhalten in geistigen Arbeiten aus. Für Kinder wird es zweckmäßig sein, die Aufmerksamkeit nicht eine ganze Stunde lang in starker Spannung zu erhalten. Auch hierfür sind die früheren Ausführungen als maßgebend zu beachten. Besonders aber bewahre man die Jugend vor allen Überreizungen und Erschütterungen des Nervensystems. Überreizungen können leicht bei zu intensiver Hingabe an Lieblingsbeschäftigungen vorkommen und werden nicht nur etwa durch Überanstrengung mit schulmäßiger Arbeit veranlaßt, gegen welche sich die Natur der Jugend meist durch Trägheit schützt. Erschütterungen des Nervensystems kommen bei heftigem Erschrecken vor, womit die Jugend untereinander sich manchmal schweren Schaden zufügt, da sie sich der Tragweite derartiger kindlicher Handlungen nicht bewußt ist. Jede Erhitzung der Phantasie ist vom Übel. — Das Nervensystem kann auch durch Schläge an den Kopf, durch plötzliches Erwecken aus dem Schlafe, durch unerwartetes Anschreien geschädigt werden. —

Pflege der Sinnesorgane.

Auch auf richtige sorgfältige Behandlung der Sinnesorgane muß der Erzieher achten. Während man zielbewußt die Sinnesorgane zu möglichster Schärfe auszubilden sucht, ist jede Überreizung zu vermeiden. Besonders Auge und Ohr sind empfindlich und leicht zu schädigen. Sie sind vor grellen und zu plötzlichen Einwirkungen zu bewahren, und man schützt sie vor Überanstrengung, indem man sie nicht zu lange in Anspruch nimmt und die Dauer ihrer Anspannung zweckmäßig durch kürzere Pausen und Abwechslung unterbricht. Die aus diesen Hauptsätzen sich ergebenden einzelnen Maßregeln sind leicht abzuleiten. —

B. Geistige Erziehung.

Erziehungsziele.

Die Erziehung im engeren und höheren Sinne umfaßt alle Maßregeln, die zur Charakterbildung des Zöglings dienen. Diese ist das wesentliche Ziel der Erziehung.

Die Erziehungsziele haben nach den Zeitaltern und dem Kulturstandpunkt der Völker sich verändert. Während im Jugendalter der Völker und im Heidentum die Tapferkeit, aufrechte Wahrheitsliebe und verwandte Tugenden als das Erstrebenswerteste galten, hat sich mit dem Christentum die Forderung eines sittlich-religiösen Charakters in den Vordergrund gestellt. Daneben aber macht das praktische Leben noch andere Forderungen geltend. Der Mensch — ob Mann, ob Weib — soll auch für das praktische Leben tüchtig sein und neben allem erlernten Wissen und Können auch einen starken und guten mit Tatkraft verbundenen Willen besitzen; denn nur so wird er seinen Platz im Leben, ob der Wirkungskreis groß oder klein ist, gut ausfüllen können. Im Leben des Menschen kommt es oft weniger auf das an, was er weiß und wie er empfindet, als vielmehr auf sein Wollen und Handeln. — Das beste Wollen allein nützt nichts, und das Sprichwort sagt drastisch: mit guten Vorsätzen ist der Weg zur Hölle gepflastert. Die Tat ist das Entscheidende. — Willensbildung ist die Grundlage der Charakterbildung. Die erste Sorge dafür ist auf Erzielung von Willensstärke zu richten, und Hand in Hand muß damit die Einwirkung gehen, den starken Willen auch zu einem guten zu machen, dem Willen die Richtung auf das Wahre, Gute und Schöne zu geben.

Wie ist eine solche Willensstärkung und Willenserziehung möglich? — Sie geschieht teils durch direkte, teils durch indirekte Einwirkung, teils auch durch unbeabsichtigte Einflüsse. Dies werden wir in den nachfolgenden Einzelbetrachtungen erkennen.

Elternhaus, Lehrer, Umgang.

Charakterbildner: Elternhaus, Lehrer, Umgang.

Diese drei Faktoren sind die Charakterbildner, und in bezug darauf ist das in dem Kapitel über den Charakter (S. 51) Gesagte zu vergleichen. Da aber Charakterbildung sich nicht ganz mit dem umfassenderen Begriff Erziehung deckt, sei hier noch einiges zur Ergänzung unter teilweiser Zuhilfenahme des oben Gesagten angefügt.

Erziehung im vorschulpflichtigen Alter.

Die Erziehung des Kindes muß schon mit dem ersten Lebensjahre, spätestens am Schluß desselben einsetzen. Man gewöhnt das Kind an Ordnung in seinem Begehren nach Nahrung und nach Schlaf, man gewöhnt es an Reinlichkeit. — Das Alter vom 2.—6. Jahre, in dem die Kinder noch nicht Schulerziehung genießen, verläuft nicht ergebnislos für die geistige Entwicklung der Kinder. In diesem vorschulpflichtigen Lebensalter kann man schon die Keime der späteren Tugenden und Untugenden sich entwickeln sehen. Kinder sind scharfe Beobachter und nehmen allerhand Gewohnheiten guter und schlechter Art von ihrer Umgebung an. Die meisten Eltern und die anderen Personen der Umgebung des Kindes sind zu sorglos und lassen sich in Worten und Handlungen trotz Gegenwart des Kindes zu sehr gehen. Sie staunen dann oft, und man hört die Frage: »wo hat das Kind das nur her?« So kann trotz den besten Erziehungsabsichten manch schlechter Einfluß mit unterlaufen. Viel schlimmer sieht es natürlich mit der Erziehung des Kindes im vorschulpflichtigen Alter in den Familien aus, welche sich wenig oder gar nicht mit den Kindern beschäftigen können, oder wo die Eltern selbst so schlecht sind, daß ihre Beschäftigung mit den Kindern nur schlechte Früchte zeitigen kann. Es gibt Familien, deren Kinder in diesem zarten Alter schon zum Betteln und Diebstahl angelernt und an den Alkohol gewöhnt werden. — So ist das erste Kindesalter zwar die Grundlage für die weitere Erziehung, aber ebensowohl in gutem wie in schlechtem Sinne.

Erziehung im schulpflichtigen Alter.

Dann tritt die Schulerziehung mit und neben der häuslichen Erziehung in Kraft. Schule und Haus sollen Hand in Hand gehen bei der Fortsetzung und Mitarbeit an dem Erziehungswerke. Es ist eigentümlich, mit welchem Respekt Kinder, die zu Hause ungebärdig und respektlos erscheinen, dem Lehrer zunächst gegenübertreten. Das macht die geregelte Umgebung, das Beispiel der anderen schon in die Schulordnung Eingewöhnten. Schade nur, daß mancher ungeschickte Lehrer dieses Kapital der Autorität leicht verwirtschaftet. Wo jedoch der Lehrer mit sanfter aber sicherer Hand die Zügel der Disziplin leitet, da stellen sich die guten erziehlichen Wirkungen bald heraus; zunächst Ordnungsliebe, Pünktlichkeit, Sauberkeit; dann Gehorsam, Fleiß, Verträglich-

keit u. a. m., wovon noch zu handeln sein wird. Höchst verkehrt ist es, wenn im Elternhause der wohltätigen Schulerziehung entgegengearbeitet wird und die Autorität des Lehrers mit abfälligen und spöttischen Bemerkungen untergraben wird.

Gerade in den ersten Schuljahren wird für die Erziehung fast unmerkbar unendlich viel getan, und auch hier gilt wie für das Lernen im Unterricht das alte Sprichwort: »Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr«. Das Widerstreben von Haus gegen Schule schafft unheilbare Verwirrung in den Kindergemütern. Der Lehrer aber mag sich, ob er Unterstützung von der Familie findet oder nicht, stets bewußt sein, daß er den Kindern nicht bloß ein Unterrichter, sondern ein Erzieher sein soll. Seine Person, auf der die Augen der Schüler stundenlang ruhen, soll äußerlich schon wie auch im ganzen Benehmen und im Reden wie in der Gesinnung vorbildlich für die Zöglinge wirken. Er soll sich bewußt sein, daß er dazu berufen ist, an dem schweren und edlen Erziehungswerke mitzuwirken, den Kindern ein Segen zu sein. Ein solcher Lehrer wird durch sein ganzes Leben von der freudigen Genugtuung erfüllt werden, zu sehen, wie ihn seine früheren Schüler lieben und verehren. Der Lehrer aber, welcher diese edle Erziehungsaufgabe nicht mit ausübt und wohl gar den Schülern ein schlechtes Beispiel gibt, möge sich vorhalten, daß die Schüler, wenn auch durch straffe Disziplin von Äußerungen der Nichtachtung zurückgehalten, stets unnachsichtige Kritiker und Spötter sind, und daß sein Andenken verhaßt und zum Gespött werden kann.

Erziehung im reiferen Alter.

Es kommt dann die Zeit der reiferen Jugend, in der neben Eltern und Lehrern viele andere Einflüsse auf den Zögling stärker einwirken. Dieselben Einflüsse, die von frühester Kindheit an durch die Umgebung des Kindes ausgeübt werden, vermehren und verstärken sich. In den ersten Schuljahren hat das Kind schon viel von seiner Umgebung angenommen. Es hat lernen müssen sich einzuordnen und unterzuordnen, es hat einsehen gelernt, daß es mit Trotz und Eigensinn nicht überall durchkommt; auch Mitgefühl, Versöhnlichkeit, Anerkennung fremder Tüchtigkeit werden dabei großgezogen. Nun tritt die gesellschaftliche Erziehung hinzu, die nie lehrplanmäßig erworben werden kann, und die sich nur allmählich, am besten natürlich im häuslichen Vorbilde erlernen läßt. Es vergrößert sich der Umgang. Die wachsende Einsicht

setzt allerdings dem fremden Einflusse Grenzen, da nicht mehr kritiklos alles hingenommen wird. Manchen Menschen allerdings bleibt stets die Bewunderung und Nachahmung alles Fremden; sie unterschätzen ihr eigenes Wesen und wagen nicht eine freie Beurteilung der an sie herantretenden Menschen und Einflüsse. Davon sie frei zu machen, daß sie nicht jedem fremden Willen, der so oft zu Schädlichem verführt, folgen, das ist Pflicht der Erzieher. Das können sie dadurch leisten, daß sie von früh auf die Jugend zur Selbständigkeit in Willensentschlüssen und im Handeln und zu dem Mute erziehen, ihre eigene Ansicht bis zu ihren letzten Konsequenzen durchzudenken und sich so ihre eigenen Ansichten und Lebensanschauungen zu erwerben. Eltern und Erzieher haben, solange ihnen noch eine Einwirkung zusteht, die Aufgabe, die stille erziehliche Mitarbeit des Umgangs sorgfältig zu kontrollieren und entweder zu fördern oder zu hindern. Entbehrt werden kann sie nicht; denn von Jugend auf bis zum Alter kann der Mensch nur dann ein Charakter werden, wenn er unter seinesgleichen aufwächst und sich betätigt.

So müssen diese drei Faktoren Eltern, Lehrer, Umgang innig zusammenwirken, sie sind die Träger des Erziehungswerkes. — In den nächsten Abschnitten sollen die hauptsächlichsten Mittel und Wege der Erziehung behandelt werden.

Die Aufsicht.

Aufsicht.

Wie man von der Tätigkeit des Arztes sagt, daß es besser ist Krankheiten zu verhüten als Krankheiten zu heilen, so soll auch der Erzieher möglichst vorbeugen, und das kann er nur bei genauer Beobachtung und Aufsicht. Schon um seine Zöglinge individuell behandeln zu können, muß er durch kluge Beobachtung ihre Eigenart erforschen. Sein Takt muß ihm sagen, wie weit er darin gehen darf ohne lästig zu werden, ohne daß seine Aufsicht als eine unbequeme Bevormundung empfunden wird. Wer aber glaubt, die Aufsicht möglichst versteckt ausüben zu müssen, kann bei seinen besten Absichten von den Zöglingen als Spion betrachtet werden und dadurch völlig das Vertrauen seiner Schutzbefohlenen verlieren. Die Aufsicht hat vielfach den Zweck, körperlichen und sittlichen Gefahren vorzubeugen, sie dient aber auch zur Aufrechterhaltung der Ordnung und der Disziplin. Ohne einen gewissen Druck geht es

dabei natürlich nicht ab. Viele Naturen werden sich gegen die Aufsicht offen aufbäumen oder sich ihr heimlich zu entziehen suchen. Abgesehen von den Strafen, von denen später zu handeln sein wird, muß die Anerkennung der Aufsicht dadurch erreicht werden, daß dem Zögling ihr Wert, ihre Nützlichkeit und dadurch auch ihre Berechtigung einleuchtend wird. Dann wird das richtige Vertrauen Platz greifen — Vertrauen von beiden Seiten. Und so bezweckt dieses Mittel der Erziehung, die Aufsicht, im Grunde genommen nichts anderes, als sich selbst mit der Zeit entbehrlich zu machen.

Ausübung der Aufsicht.

Die Ausübung der Aufsicht geschieht am ungezwungensten, wenn der Erzieher sich nicht außerhalb des Kreises der Zöglinge stellt, sondern wenn er mit ihnen zusammen lebt, mit ihnen nicht bloß die ernste Arbeit treibt, sondern auch mit ihnen Umgang pflegt und auf diese Weise — ohne sich etwas von seiner Würde zu vergeben — zum Genossen und väterlichen Freunde seiner Zöglinge wird. Wählt man diesen Weg, so muß man sich davor hüten, durch seine überlegene Persönlichkeit den Zöglingen die Unbefangenheit und Selbständigkeit zu rauben; denn dann geht wieder der eigene Reiz des Jugendlebens, das sorglose und harmlose Ausleben, verloren. Mehr anregend wie mitwirkend muß daher das Zusammenleben des Erziehers mit den Zöglingen sein. Dem Kinde kann man schon beim Spielen, der reiferen Jugend bei allerlei Beschäftigungen Anregung geben. Diese brauchen durchaus nicht immer rein nützlicher Art zu sein. Man kann den Sammeltrieb in richtige Bahnen leiten, man kann die Auswahl geeigneter Lektüre fördern. Auch körperliche Betätigung sportlicher Art wird vielfach von Erziehern geleitet und mitgemacht. Dies ist die angenehmste und sicherste Art der Aufsicht, die gleichzeitig einen tiefen Einblick in die Individualität des Zöglings gewährt und somit den Schlüssel zur richtigen erziehlichen Behandlung liefert.

Befehl und Verbot.

Befehlsform.

Der Befehl ist die kürzeste und wirksamste Form, in der man den Willen eines anderen beeinflußt. Du sollst — du sollst nicht; das ist die einfachste Form des Gebietens und Verbietens, wie sie schon in den Zehn Geboten der Bibel angewendet wird. Diese schroffe Form

findet sich in Gesetzen, im militärischen Kommandowort, bei strengen Hausordnungen u. dgl. m. Unser höfliches Zeitalter empfindet aber eine solche Form unangenehm; daher wird Gebot und Verbot in allerlei milderen Abstufungen der Sprachform ausgedrückt. Die Redewendung: »Sie wollen (gefälligst) . . .« zeigt uns noch, wie ein Wille dem Willen des Angesprochenen aufgeredet wird. Noch milder klingt das Gebot, wenn es sich in die Form einer Frage kleidet, z. B. »Würden Sie so gut sein, dies zu tun?« — und der Angeredete weiß, daß dieser fragende Wunsch für ihn einen Befehl bedeutet. Auch in die Form einer Bitte kann sich ein Befehl verkleiden, wenn z. B. ein Vorgesetzter seinen Untergebenen etwa das Erscheinen zu einer Besprechung in dieser Form zur Pflicht macht. Namentlich im gesellschaftlichen Leben gibt es viele Bitten, die für den Angeredeten völlig den Zwang eines Befehls enthalten, und deren Nichterfüllung ihm dieselben Unannehmlichkeiten oder Maßregeln zuziehen würde, wie die Nichtbefolgung eines Befehls. Auch in Form von guten Ratschlägen tritt zuweilen ein Befehl auf. Schon der bloße Namensaufruf von seiten des Lehrers kann für den Schüler den Befehl zum Antworten enthalten.

In allen diesen unendlich mannigfaltigen Sprachformen des Befehls steckt das Gemeinsame, den Willen eines anderen so zu beeinflussen, daß er etwas tut oder unterläßt.

Befehlsinhalt.

Für den Inhalt der Befehle gilt als erster Grundsatz, nichts zu befehlen, dessen Befolgung man nicht nötigenfalls erzwingen kann; denn sonst ist der Befehl ein unnützes und gefährliches Mittel, das — wirkungslos gebraucht — zur Zerstörung der Autorität des Befehlenden führen kann. Im einzelnen ist zu merken, daß nur notwendige Befehle gegeben werden sollen, also ein sparsamer Gebrauch davon gemacht werden muß. Ein zu häufiger Gebrauch des Befehlens weckt zu leicht Mißstimmung; dazu würde es gegen die Erziehung zur Selbständigkeit verstoßen. Wenn aber ein Befehl ausgesprochen wird, dann muß sein Inhalt klar und bestimmt sein, in nicht unfreundlichem Tone. Keine überflüssigen Worte! Was ausgesprochen wird, darf keinen Zweifel übrig lassen über das, was nun zu tun oder zu unterlassen ist. Also wohlüberlegt und knapp gefaßt muß der Befehl sein. Ist die Zweckbestimmung unklar, so verliert der Befehl selbst beim besten Willen des Angeredeten seine Wirkung. Die Befehle müssen natürlich auch zweckmäßig und berechtigt sein,

dürfen aber nie mit Angabe der Gründe versehen sein. Ist der Befehlende seiner Sache nicht sicher, zeigt er auch nur eine äußerliche Unsicherheit in der Befehlserteilung, so schädigt er seinen Erfolg aufs äußerste. Namentlich muß ein schlimmer Fehler vermieden werden, einen gegebenen Befehl nachträglich einzuschränken oder gar aufzuheben, wie es von manchen schwachen und unüberlegt handelnden Menschen geschieht, die wenig zum Erzieher taugen. Je reifer an Alter und Einsicht der Zögling wird, um so mehr muß der Befehl im Erziehungsgeschäft zurücktreten.

Belohnung und Strafe.

Belohnung und Strafe in pädagogischer Bedeutung.

Wie verschafft man dem Befehle Erfolg? — Um ein ganz extremes Beispiel voranzustellen, sei hier die sogenannte Neger-Pädagogik erwähnt: »Zuckerbrot und Peitsche«; das heißt, dem willigen und fleißigen Sklaven Zuckerbrot, dem widerstrebenden und faulen die Peitsche. Diese krasse Ausdrucksform birgt in sich schließlich auch die Mittel, mit denen die kultivierte Welt die Befolgung ihrer Befehle erreicht: Belohnung und Strafe. — Gesetze und Polizeiverordnungen kennen nur die Strafandrohung, mit der sie die Befolgung ihrer Gebote erzwingen wollen. In den Zehn Geboten der Bibel findet sich schon eine Verheißung, Hinweis auf Belohnung. Mögen die Philosophen recht haben oder nicht, die da behaupten, daß jede gute Tat, im Hinblick auf eine etwaige Belohnung oder Belobigung getan, ihren moralischen Wert verliere — jedenfalls liegt es tief in der menschlichen Natur, besonders der Jugend begründet, nach Anerkennung und Belohnung für gutes Tun zu streben. Es wäre von jedem Erzieher unklug gehandelt, wenn er damit nicht rechnen wollte und ein so wichtiges Erziehungsmittel nicht anwenden wollte. Die Praxis hat noch immer gelehrt, daß die Fälle, in denen Erzieher ihren Theorien zuliebe die Strafe oder die Belohnung bei der Erziehung ganz auszuschalten versuchten, nicht zu einem guten Ende geführt haben.

Arten der Strafe.

Betrachten wir nun zunächst die Strafe. Die Arten der Strafe bilden eine lange Stufenleiter. Ein mißbilligender Blick von seiten geliebter Eltern und Erzieher kann für ein zartbesaitetes Kind schon eine Strafe sein, und manche Träne und manch guter Vorsatz zur Besserung ist schon durch diese mildeste Form der Strafe

hervorgerufen worden. — Von hier bis zu empfindlichen Körperstrafen ist ein weiter Weg. Ganz abgesehen wird hier natürlich von den gerichtlichen Strafen, deren Stufenleiter bis zur Todesstrafe führt. Die Strafarten, welche als Erziehungsmittel bei der Jugend angewendet werden können, sind Ehrenstrafen, Freiheitsstrafen, Körperstrafen.

Ehrenstrafen.

Die Ehrenstrafen wenden sich an das Ehrgefühl des Zöglings, um dieses zu wecken und zu schärfen. Sie bestehen im mündlichen oder schriftlichen Tadel, dem schweren Verweis und Vorwurf; dazu kommen in der Schule kleine Maßregeln bei jüngeren Kindern, wie das Herausstellen, oder die Anweisung eines besonderen Strafplatzes und ähnliches. Sie sollen den Zögling so weit beschämen, daß er sich bessert. Nur muß man mit der Individualität des Zöglings rechnen, da gerade in diesem Punkte die Empfänglichkeit und Empfindlichkeit sehr verschieden ist, und ein feiner Takt des Erziehers dazu gehört, hier richtig abzumessen. Namentlich ist mit Strenge darauf zu halten, daß jede vom Lehrer ausgesprochene oder verhängte Strafe nicht dazu führt, daß die Mitzöglinge den Gestraften noch weiter deshalb höhnen und verspotten. Kinder sind gerade darin nicht feinfühlig, sogar unbarmherzig. Im Elternhause wird auch manchmal ein Mittel angewendet, das leicht zu Verbitterung führen kann, die Versagung der Teilnahme an einem Vergnügen oder Einschränkung sonst üblicher kleiner Genüsse oder Geschenke.

Freiheitsstrafen.

Die Freiheitsstrafen. In der Schule ist das Nachsitzenlassen, der sogenannte Arrest, jetzt mit Recht auf ein Mindestmaß eingeschränkt. Eine innere Berechtigung hat es, wenn der Lehrer ein Kind, das oft zu spät kommt, um etwa ebensoviel Zeit später aus der Schule entläßt, wodurch das Kind die Annehmlichkeit des gemeinsamen Nachhauseweges verliert und auf eine seinem Verspäten gleichartige Weise gestraft wird. — J. J. Rousseau will überhaupt nur solche Strafen gelten lassen, die in der Weise gleichartig sind, daß das gestrafte Kind sie als eine logische Folge seines strafbaren Tuns oder Unterlassens empfindet, sogenannte natürliche Strafen. — Das Nachsitzen darf nur unter Aufsicht und zweckmäßiger Beschäftigung stattfinden; es darf nie dazu führen, daß dem Kinde die Mittagessenszeit dadurch verkürzt wird. Mehr wie einstün-

diges Nachsitzen findet heute wohl kaum noch statt. Wie ja doch im ganzen die disziplinare Schulbehandlung der Jugend eine sehr viel mildere und vernünftigere geworden ist.

Körperstrafen.

Die Körperstrafen. Ein gelegentlicher leichter Schlag, um den Schüler zur Aufmerksamkeit zu bringen, oder aus anderen geringeren Gründen, ist noch nicht als körperliche Züchtigung anzusehen und pflegt von vielen Lehrern und Eltern gar nicht gerechnet zu werden. Immerhin heißt es auch hier: principiis obsta, tritt den Anfängen entgegen; denn die Grenze wird dann leicht überschritten. In der militärischen Erziehung ist konsequenterweise zusammen mit der körperlichen Züchtigung jedes derartige Angreifen verboten; allerdings verfügt der militärische Vorgesetzte über erheblich schärfere Strafmittel anderer Art als Schule und Elternhaus, und kann daher leichter auf die Strafe der körperlichen Züchtigung verzichten. Für die Schule ist die körperliche Strafe das äußerste Zuchtmittel und soll daher nur im äußersten Notfall angewendet werden. Solche Fälle können offener Trotz, Schamlosigkeit, Roheit etwa sein. Über die Art und das Maß der körperlichen Züchtigung bestehen in den staatlichen Schulanstalten besondere einschränkende Vorschriften, auch solche, die den Lehrer zur Führung eines Strafverzeichnisses und damit auch zur Selbstkontrolle zwingen. Die Höchstgrenze dieser Züchtigung ist durch das Strafgesetz gezogen, welches jeden Fall, der in Mißhandlung ausgeartet ist oder die Gesundheit geschädigt hat, nach den Paragraphen des Gesetzbuches bestrafen läßt. Die mittelalterlichen Zeiten, in denen die Schulen von Jammergeschrei ertönten und manche Lehrer geradezu erfinderisch in körperlichen Quälereien waren (auf Erbsen knien lassen u. a.), sind ja nun — Gott sei Dank — vorüber. Leider scheint die Zeit noch in weiter Ferne, in welcher den Lehrern jegliche körperliche Züchtigung untersagt sein wird, und diese es selbst als unwürdig und ihr hohes Erzieheramt herabsetzend empfinden werden, ein Kind zu schlagen. Jeder wohlgemeinte Versuch in dieser Richtung ist bisher daran gescheitert, daß behauptet wurde, ohne Züchtigung ließe sich nicht die Disziplin aufrecht erhalten.

Anwendung der Strafen.

Für alle Arten der Ehrenstrafen, Freiheitsstrafen, Körperstrafen merke man sich, daß zu häufige Anwendung und zu scharfe Handhabung abstumpfend wirkt, und daß man sich damit die

beabsichtigte Wirkung verdirbt. Es können sogar dadurch große Schädigungen des Charakters herbeigeführt werden. Wenn wir schon bei der Behandlung von Tieren die falsche Wirkung zu großer Strenge sehen, wie viel mehr sollten sich da Eltern und Erzieher immer vor Augen halten, bei dem edlen Material der Menschenseelen, die ihnen anvertraut sind, weise Maßhaltung zu üben, um nicht Schädigungen hervorzurufen, die nicht wieder gutzumachen sind. — Nun ist ja kein Mensch ein Engel, und den besten Eltern und Erziehern kann es passieren, wenn sie temperamentvoll sind und gerade wenn sie viel Interesse an dem Zögling nehmen, daß sie sich in der Strafe hinreißen lassen und sich in den Strafmitteln vergreifen. Aber hier bildet doch der innewohnende Grundzug der Liebe zum Zögling ein Korrektiv. Das Kind hat dafür ein instinktives Verständnis und ist mit Liebe leicht zurückzugewinnen. Jedenfalls ist der Standpunkt eines Erziehers, der aus Interesselosigkeit von allen Strafen absieht, erst recht falsch. Zum Schluß noch die Warnung: Nichts wirkt auf die Zöglinge mehr abstoßend und ihr Gemüt verhärtend, als wenn der Erzieher ungerecht oder nachtragend ist.

Belohnung.

Die Belohnung. Wenn man vom erwachsenen Menschen verlangt, daß er seine »verfluchte Pflicht und Schuldigkeit« tut ohne Aussicht auf besondere Anerkennung, so darf man das nicht auf die Jugend anwenden. Die Jugend verlangt nach freundlicher Aufmunterung und ist dankbar für Anerkennung und Belohnung. Schon ein freundlicher Blick, der eine Anerkennung für eine gute Leistung oder ein gutes Verhalten ausdrückt, oder ein kurzes Wort können den jugendlichen Schüler strahlend glücklich machen. Liebe und Freundlichkeit sind der Sonnenschein, unter dem das Erziehungswerk gedeiht. — Kleine Auszeichnungen sind Vertrauens- und Ehrenämter unter den Mitzöglingen. Dabei ist mit Vorsicht zu handeln, daß dem Bevorzugten dies nicht Mißgunst und Neid erweckt, die weiter in gehässige Anfeindungen, welche die Kameradschaft zerstören, ausarten können. Auf diese Weise kann man dem Zögling, dem man etwas Gutes anzutun denkt, größere Unannehmlichkeiten zuziehen. Also ist Sorge zu tragen, daß jede Belohnung nicht eine solche Bevorzugung ist, daß sie von den anderen als eine ungerechte Zurücksetzung empfunden wird. Ganz ohne Neid wird es ja nicht abgehen. Gerechtigkeit vor allen

Dingen! Ein Lehrer, der erklärte Lieblinge hat und sie entsprechend bevorzugt, verdirbt sich und ihnen die Stellung in der Klasse. — Größere Auszeichnungen bestehen in den guten Zensuren, in Prämien, d. h. gelegentlichen Preisverteilungen, und in Stipendien. Von den kleinen Mitteln der öfteren schriftlichen Lobe, dem Platzwettstreit und ähnlichem ist man neuerdings abgekommen, weil sie die schlechte Nebenwirkung haben, neben dem damit beabsichtigten Lerneifer einen unbeabsichtigten ungesunden Ehrgeiz zu erzeugen, der das gesunde gemeinsame Wetteifern untergräbt. — Für die Familienerziehung gilt dasselbe mit Auswahl. Joseph unter seinen Brüdern sowie das Aschenbrödel im Märchen sind typische Beispiele für die Mißgriffe in der häuslichen Erziehung.

Die Gewöhnung.

Gewöhnung.

Mit allen Erziehungsmaßregeln muß in früher Jugend begonnen und mit großer Konsequenz fortgefahren werden. »Jung gewohnt, alt getan« und »Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr« sind sehr wahre Sprichwörter. Will man Gewohnheiten erzielen, die dem Zögling so in Fleisch und Blut übergehen, daß er sie später fast mechanisch und fast unbewußt ausübt, so ist das nur durch ungeheure Geduld und Beharrlichkeit zu erreichen. Es kann sich dabei um Gewohnheiten im Tun und ebenso im Unterlassen handeln. Alle die kleinen und später so selbstverständlich erscheinenden guten Manieren sind auf diese Weise allmählich angewöhnt. — Fehlt oft die Aufsicht, so treten leicht Störungen in der Gewöhnung ein, welche das begonnene Werk wieder zurückbringen oder ganz verderben. Wie beim Unterricht in technischen Fertigkeiten und in wissenschaftlichem Können längere Unterbrechungen manchmal erhebliche Rückschritte herbeiführen, die nur langsam wieder ausgeglichen werden können, so ist es auch bei dem Erziehungswerke. Eine Pause von Wochen ohne Aufsicht oder in schlechter Gesellschaft kann große Zerstörungen anrichten. Wichtig ist, daß bei dem Erziehungswerk alle mitwirkenden Personen einheitlich arbeiten, daß nicht einer dem anderen entgegenwirkt. — Während beim Unterrichten der Grundsatz gilt, dem Schüler nichts beizubringen, was man ihm nicht zuvor zum Verständnis gebracht hat, gilt das nicht für die Gewöhnung bei der Erziehung. Hier kann man ruhig, wie beim Befehlen, anfangen, ehe beim Kinde die Ein-

sicht in die Zweckmäßigkeit der Anordnungen erwacht. Das Kind, welches ein Tischgebet oder Abendgebet vorläufig noch ohne rechtes Verständnis spricht, hat doch schon dabei das Stimmungsgefühl der inneren Sammlung, während es die Hände faltet. Allmählich kommt zu der vorbereitenden Gewöhnung das Verständnis. Findet sich bei zunehmendem Nachdenken eine völlig widerstreitende Einsicht, so wäre es natürlich falsch vom Erzieher, die Fortsetzung von Gewohnheiten zu verlangen, gegen die sich der Verstand des Zöglings sträubt. Das wäre eine Erziehung zu innerer Unwahrheit und Heuchelei. In Gewissenssachen soll man keinen Zwang ausüben, wenn Überredung nicht fruchtet. Manchmal ändert sich wieder im Mannesalter die Überzeugung der Jugend auf politischem und religiösem Gebiete.

Konventionelle Lügen.

Anders sind die nicht unter Gewissenssachen zu rechnenden Gewohnheiten zu behandeln, die streng genommen nicht ganz der Wahrheit entsprechen und unter dem Namen »konventionelle Lügen« zusammengefaßt werden. Hierbei braucht man nicht eine solche fanatische Wahrheitsliebe zu entwickeln, daß man den »Guten Tag«-Wunsch dem Manne verweigert, dem man ihn nicht ganz von Herzen gönnt. Wir wollen uns nicht den Baccalaureus im zweiten Teile des Faust zum Muster nehmen: »Mephistopheles (gemütlich): Du weißt wohl nicht, mein Freund, wie grob Du bist? Baccalaureus: Im Deutschen lügt man, wenn man höflich ist«. Solche Wahrheitsfanatiker in Kleinigkeiten, die in Unhöflichkeit und Grobheit arbeiten, sind dabei auf falschem Wege der Erkenntnis. Es hat auch eine Zeitströmung in der Pädagogik gegeben, die alle schönen Sagen und die herrlichen phantasiereichen Märchen aus dem Unterrichte verbannte, weil sie nicht »wahr« waren. Und das ist noch gar nicht so lange her.

Das Beispiel.

Beispiel.

Nach dem eben Gesagten wird sich jeder bei einigem Nachdenken die Grenzlinie ziehen können zwischen dem Gebiet der Gewissenssachen, in denen man unerbittlich seine Überzeugung mit seinem Reden und Handeln in Einklang halten muß, und dem anderen Gebiete, auf dem Kompromisse nicht zu umgehen sind und ein Verschweigen nicht immer als Mangel an Überzeugungstreue ausgelegt zu werden braucht.

Es wäre falsch, dies als eine zu verurteilende Zwiespältigkeit aufzufassen.

Vorbildliche Persönlichkeit des Erziehers.

Jede Persönlichkeit, aber besonders eine solche, die sich in der Stellung der Eltern oder Erzieher befindet, muß in sich fertig, geschlossen sein. Ein schwankender Mensch eignet sich ganz und gar nicht zu dem schweren Werke des Erziehers. Denn ein Erzieher muß sich stets bewußt sein, daß er von seinen Zöglingen zunächst als Vorbild betrachtet wird, und muß daher bemüht sein, ihnen in jeder Beziehung ein gutes Beispiel zu geben. Das wäre ein verkehrter Standpunkt, wenn ein Erzieher sagen wollte: »Richtet Euch nach meinen Worten, aber nicht nach meinen Taten!« — Das ist ganz undurchführbar und wirkungslos; gute Lehren und widersprechende Handlungsweise! — Denn diese reißt ein, was die anderen bauten. Wie beim Unterrichten am meisten das Beispiel wirkt, das Vormachen, indem es sich viel besser einprägt und viel überzeugender wirkt als das gesprochene oder gelesene Wort, so ist das gute Beispiel des Erziehers beim Erziehen gar nicht zu entbehren. Im scheinbar Unwesentlichen, d. h. in manchen äußeren Tugenden wie Pünktlichkeit, Ordnung, Sauberkeit zeigt die Klasse das getreue Abbild der Lehrereigenschaften, wie das Kind in eben diesen Sachen einen Rückschluß auf seine häusliche Erziehung gestattet. Um bloß einen Punkt herauszugreifen: ein Lehrer, der selbst nicht pünktlich ist, wird nie Pünktlichkeit in seine Zöglinge hineinbringen. Und so steht es auch mit den anderen genannten Eigenschaften, wenn der Erzieher nicht genügend auf sich achtet und sich gehen läßt. —

Verantwortlichkeit.

Noch wichtiger natürlich ist das erziehende — oder auch verziehende — Beispiel des Lehrers in den höheren Tugenden. Der Erzieher muß selbst ein guter Mensch sein, nur dann kann er ein erfolgreicher Charakterbildner sein. — Aber die Güte darf nicht mit Schwäche gepaart sein; das Wörtchen »zu« schadet selbst dem Worte »gut«. Aus der Charaktergüte des Erziehers ergeben sich die anderen notwendigen Erziehereigenschaften, wie Gerechtigkeit, Wohlwollen u. a. m. — Ein schönes Wort des alten prächtigen Pädagogen Dinter mag hier den Schluß bilden, um zu zeigen, wie ein Erzieher von seinem Verantwortlichkeitsgefühl durchdrungen sein muß: »Ich will jedes preußische Bauernkind für ein Wesen

ansehen, das mich bei Gott verklagen kann, wenn ich ihm nicht die beste Menschen- und Christenbildung schaffe, die ich ihm zu schaffen vermag«.

Der Gehorsam.

Gehorsam.

Nachdem wir die Mittel und Wege der Charakterbildung betrachtet haben, wenden wir uns zur Betrachtung der Haupttugenden eines guten Zöglings. — Daß der vollständige fertige Charakter überhaupt nicht schon in der Jugend als Ergebnis der Erziehung erwartet werden kann, haben wir an früherer Stelle uns klar gemacht. Es kann sich bei der Jugenderziehung nur um Grundlagen, Anfänge der Charakterbildung handeln. Ich folge den Spuren des hochverdienten Pädagogen A. H. Francke, wenn ich als die drei Haupttugenden, die der lernenden Jugend einzupflanzen sind, Gehorsam, Fleiß und Wahrheitsliebe nenne.

Wesen des Gehorsams.

Der Gehorsam ist die Unterordnung des eigenen Willens unter einen fremden Willen. Das erscheint der natürlichen Anlage des Menschen widerstrebend und ist es auch zunächst. Und doch muß Gehorsam erzielt werden. Warum? Zunächst sind als Schutz gegen die von außen kommenden und die inneren sinnlichen Antriebe, die dem Kinde schädlich sind, zu deren Abwehr und Bekämpfung ihm aber noch die nötige Einsicht mangelt, dem Eigenwillen Schranken zu ziehen. Man wird ja als Erzieher vom Kinde doch nur in solchen Sachen Gehorsam verlangen, die zu des Kindes Bestem dienen. Gebot und Verbot treten ihm als äußere Notwendigkeit entgegen, doch ist ihr Inhalt dem Wesen nach nichts anderes, als wozu es selbst in seiner sittlichen Natur veranlaßt ist. Der befehlende und der folgende Wille sind also keine inneren Gegensätze, sondern haben eine höhere Übereinstimmung. Daher ist es auch richtig, wenn das Sprichwort sagt: »Wer nicht gehorchen gelernt hat, wird nicht befehlen können«.

Notwendigkeit des Gehorsams.

Es gibt Anschauungen, daß man mit dem Gehorsamverlangen dem Kinde ein Unrecht tue, weil es von selbst und nur nach erlangter Einsicht folgen müsse und weil das Gehorchen der Charakterausbildung schädlich sei. — Rousseau hat in seinem »Emil« die Ansicht vertreten, daß alles gut sei, wie es aus den Händen des

Schöpfers hervorgehe und erst durch die Menschen verdorben werde; auch das Kind sei von Natur gut. — Abgesehen von der kirchlichen Lehre von der Erbsünde ist man auf dem Wege der praktischen pädagogischen Erfahrung zu der Einsicht gelangt, daß dies nicht der Fall ist, daß vielmehr schon in dem Kinde, das noch nicht von der Berührung des Menschen Schlimmes gelernt, doch schon böse Triebe vorhanden sind und daher eine zielbewußte Erziehung vom ersten Kindesalter an notwendig ist. Wer sich ferner auf den Standpunkt stellt, daß nur mit Einsicht vom Kinde gefolgt werden solle, wird viel kostbare Zeit damit verlieren, oft nicht zum Ziele kommen und das Kind nie zu der Tugend des Gehorsams anlernen, die es im späteren Leben sehr notwendig brauchen kann. Diese gutgemeinte falsche Erziehungsart erinnert an die früher besprochene Auffassung, daß man dem Zögling etwas Gutes antäte, wenn man sein Gedächtnis nie zum richtigen Lernen anstrengte. — Daß schließlich Gehorchen der Charakterbildung hindernd entgegenstehen könne, dürfte nur unter der Leitung sehr unüberlegter und schlechter Eltern und Erzieher vorkommen. Jedenfalls — von der Gegenseite betrachtet — ist es ein nicht wieder einzubringendes Versäumnis, wenn man dem kindlichen Eigenwillen, der doch oft ganz unsinnig ist, nicht kraftvoll entgegentritt und ihn ungehindert wachsen läßt. Das wäre eine schlimme Beigabe für den heranwachsenden Menschen in seinem späteren Leben.

Blinder und überzeugter Gehorsam.

Also Gehorsam ist notwendig. Wenn von Jugend auf konsequent darauf gehalten wird, ist durch die fortgesetzte Übung dem jugendlichen Menschen das Gehorchen gar nicht schwer. Man muß zu erreichen suchen, daß nicht bloß zuweilen gehorcht wird, sondern daß die Tugend des Gehorsams eine bleibende wird, auf die man sich unbedingt verlassen kann. Daß anfänglich der Gehorsam oft erzwungen und der Ungehorsam bestraft werden muß, ist unvermeidlich. Bei wachsender Einsicht wird man alsdann auch hin und wieder dem Zögling Einblick in die Gründe gestatten, die den Erzieher veranlassen, von ihm Gehorsam zu verlangen. So erfolgt der Übergang vom äußeren (blinden) Gehorsam zu dem inneren (überzeugten) Gehorsam. Das Vertrauen des Zöglings in die bessere Einsicht des Gehorsam Verlangenden, auch Liebe zu ihm oder ein Abhängigkeitsgefühl sind

die besten Förderungsmittel des Gehorsams. Der Bergsteiger wird seinem erprobten Führer, der Schiffspassagier dem Kapitän willig Gehorsam leisten, ohne erst lange sich erklären zu lassen, ob und warum das Befohlene wohl richtig sei? Viele Zöglinge gehorchen ihren Lehrern aus Vertrauen und Liebe gern und freudig. Es bleibt auch bei Erwachsenen also ein Teil jenes Gehorsams bestehen, der nicht nach Gründen fragt. — Es prägt sich dann der freie Gehorsam aus, der im Gehorsam nichts Demütigendes erblickt, der mit einer gewissen Selbstverständlichkeit und Freudigkeit die von ihm verlangten Pflichten übernimmt, seien es von Landesgesetzen oder von der Religion oder Moral oder von dazu berechtigten Personen vorgeschriebene Pflichten.

Der Fleiß.

Was ist der Fleiß?

Nicht jede Arbeitsamkeit ist Fleiß; nur die mit freiwilliger Anstrengung geleistete Arbeit enthält Fleiß. Eine wirklich gute Arbeitsleistung — von der handwerksmäßigen bis zu der künstlerischen und gelehrten — kann nicht ohne Fleiß entstehen. Der begabteste Künstler, dessen Werke den Eindruck machen, als ob sie nur so hingeworfen wären, genial erfaßt und ausgeführt, hat Fleiß anwenden müssen. Erstens gehört Fleiß zu den einführenden Vorstudien eines Kunstwerks und dann, wenn auch die künstlerischen Gedanken mühelos sich anbieten, Fleiß zur Ausführung. Oft steckt gerade große Kunst und Mühe darin, ein Werk so leicht, so selbstverständlich erscheinen zu lassen, daß man ihm den Fleiß der Ausführung gar nicht anmerkt. Fleiß gehört namentlich zur wissenschaftlichen Arbeit. Er ist eine der wesentlichsten Tugenden und Stützen im Kampfe des Lebens und im freien Wettbewerb aller Kräfte; ohne Fleiß kein Vorwärtskommen, kein Emporkommen. Der Fleiß ist also nicht bloß Mittel der Erziehung, sondern auch Selbstzweck, und darum soll seine Entwicklung und Pflege bei dem Zöglinge jeder Erzieher sich angelegen sein lassen.

Vorbedingungen des Fleißes.

Der Fleiß entspringt hauptsächlich und wie von selbst aus dem Interesse und der Freude an der Arbeit. Ein nutzloses Abquälen an einer Arbeit, die zu keinem Ergebnis führt, ertötet den Fleiß. Man will Ziele erreichen und die Freude am Gelingen haben. Andererseits darf aber die Arbeit auch nicht

zu leicht sein, sonst erlahmt der Fleiß, da seiner freiwilligen Anstrengung zu wenig Widerstand entgegensetzt ist. Dies muß der Erzieher berücksichtigen, wenn er dem Fleiße Aufgaben stellt und Ziele setzt. Den Regulator der zu bemessenden Schwierigkeit findet er im Zögling, der mit fortschreitendem Können vor schwerere Aufgaben gestellt sein will. Jeder Lehrer macht schnell diese Erfahrung; denn es prägt sich die zu große oder geringe Schwierigkeit der Arbeit sofort deutlich bei dem Zöglinge aus, der in einem Falle die Flinte mißmutig ins Korn wirft, im anderen Falle in seinem Eifer aus dem Grunde nachläßt, weil es »keine Kunst ist, das zu machen«. Trifft der Erzieher das richtige Maß der Arbeitsziele und weiß er das Interesse für den Gegenstand zu erregen, dann kann er auf den Fleiß rechnen, dann wird der Zögling gern und rasch arbeiten. Wetteifer unter Gleichstrebenden ist eine nicht zu unterschätzende Förderung des Fleißes, nicht bloß durch den dabei entstehenden Ehrgeiz, sondern auch durch die Freude gleichzeitigen und gemeinsamen Strebens.

Andere Ursachen des Fleißes.

Allerlei andere Motive können noch den Fleiß unterstützen, indem sie da helfend einsetzen, wo das Interesse zur Sache nicht die Haupttriebfeder ist, so in manchen Nebenfächern, die dem Zögling nicht wertvoll erscheinen. Mancher hat ein sehr ernstes Streben, weil ihn dringende äußere Umstände zu einer beschleunigten Erreichung seines Arbeitszieles treiben. Mancher wendet besonderen Fleiß an, weniger aus Interesse an der Sache als seinen Eltern oder dem Lehrer zuliebe. Gute Vorbilder des Fleißes in Familie und Schule wirken gleichfalls anregend. Vermittelst geeigneter Lektüre oder Erzählung können auch Vorbilder von geschichtlichen Persönlichkeiten wirksam werden, wie das bekannte Wort »ich habe keine Zeit müde zu sein« wohl nie seinen ernsten mahnenden Eindruck verfehlen wird.

Regelung des Fleißes.

Dem Lehrer steht es zu den Fleiß zu regeln. Das kann er durch Lob und Tadel. Er wird auch in die Lage kommen, Überanstrengungen des Fleißes zu verhüten. — Jede Arbeit muß mit einem Lustgefühl endigen; das ist eine wichtige Regel. Am Schluß einer Stunde müssen Lehrer und Schüler die Lustempfindung haben, daß etwas zugelernt worden ist, daß man ein Stück vorwärts gekommen ist im Wissen und Können. Dann ist es Zeit zur Er-

holung. Diese braucht nicht in völliger Ruhe zu bestehen, sondern kann in Abwechslung der Beschäftigung bestehen. Der Studierende kann sich durch Gartenarbeit erholen, während der Gärtner zu seiner Erholung ein Buch zur Hand nimmt.

Bedeutung des Fleißes.

So wird es dem Lehrer gelingen, den Fleiß dem Schüler so gewohnt und lieb zu machen, daß er ihn als Tugend in das spätere Leben mit sich nimmt. Wer einen Beruf hat und ihn mit Unlust ohne Fleiß erfüllt, der hat ein freudloses qualvolles Dasein. Wer aber Fleiß besitzt, wird allen Beschäftigungen Interesse abgewinnen und nicht über Arbeit seufzen.

Schlußbeispiel.

Für den Lehrer ist es eine Qual, wenn er einen faulen Schüler zum Fleiß zwingen muß. Es ist natürlich nicht immer möglich, ein Kind zum Fleiß zu erziehen oder einen Faulen in einen Fleißigen zu verwandeln; denn es gibt da manchmal zu große häusliche oder auch in der körperlichen Veranlagung begründete Widerstände. Ein Ausnahmebeispiel zum Schluß. Ein Original unter den Pädagogen, der alte Flattich, welcher gern Zöglinge annahm, an denen schon viele ihre Erziehungskünste vergeblich ausprobiert hatten, wurde einst vom Vater eines ganz faulen Burschen gebeten, diesen auch zu sich ins Haus zu nehmen. Der neue Ankömmling wurde durchaus freundlich in dem kleinen häuslichen Kreise der Zöglinge aufgenommen. Als am anderen Tage Flattich sich mit den anderen Zöglingen zum Unterricht anschickte, gab er dem Neuling Freizeit, ebenso am nächsten und dem darauf folgenden Tage. So sehr dies dem Faulen anfangs gefallen hatte, so unangenehm war es ihm doch, in der freien Zeit die Gesellschaft der anderen zu entbehren und nach dem Unterrichte nicht mitsprechen zu können, wenn seine Genossen sich angeregt von den Erlebnissen des Unterrichts erzählten. Und eines Tages bat er Flattich, dem Unterrichte beiwohnen zu dürfen. Dieser erlaubte es ihm gern und stellte ihm frei, jederzeit den Unterricht wieder verlassen zu können. Und siehe da — der vom Erzieher beabsichtigte Erfolg trat ein: der Neue wurde ein fleißiger Schüler und ist nachher ein brauchbarer tüchtiger Mensch geworden. — Solch Experiment glückt unter besonderen Umständen wohl einmal, wird aber nicht zu allgemeiner Nachahmung empfohlen werden können.

Die Wahrheitsliebe.

Wahrheitsgefühl im Kindesalter.

In den ersten Lebensjahren hat das Kind noch kein rechtes Verständnis für die Grenzen der Wahrheit. Wie spielend überschreitet es die Grenzen, teils in seiner Phantasie, die ihm vieles Eingebildete als Wirklichkeit erscheinen läßt (Puppenspiel u. a.), und teils auch in Form von Verstellungen, wenn es neckend und schauspielernd Wahres mit Falschem vermengt, bald bewußt, bald unbewußt. Erst dann kann man von einem Mangel an Wahrheitsliebe sprechen, wenn das Kind bewußt, um sich einen Vorteil zu verschaffen oder einem Nachteil, einer Strafe zu entgehen, Unwahres spricht; das ist die häßliche Untugend der Lüge. Leider ist die Lüge sehr weit verbreitet. Es muß ernste Sorge des Erziehers sein, sie rechtzeitig planmäßig zu bekämpfen. Zu welchen häßlichen Folgen Lügenhaftigkeit bei erwachsenen Personen führt, bedarf keiner weiteren Ausführung.

Bekämpfung der Lüge.

Bei der Bekämpfung der Lüge ist in erster Linie darauf zu achten, daß das Kind nicht durch böses Beispiel Erwachsener verdorben wird. Als böses Beispiel ist nicht zu rechnen, wenn dem Kinde durch Erzählungen oder Maskeraden Märchenartiges vom Knecht Ruprecht, vom Osterhasen u. a. vorgespielt wird. Bedenklicher schon sind die Scherze, mit denen man ein Kind anführt, um es nachher auszulachen, da hierbei sich ein Mangel an Vertrauen im Kinde einnisten kann und es die Sachen später selbst zu leicht nimmt. Schlimm aber ist es, wenn Eltern in Gegenwart der Kinder schlecht von Personen reden, mit denen sie nachher — auch in Gegenwart der Kinder — freundlich tun; am schlimmsten, wenn die Kinder von den Eltern zu Lügen veranlaßt werden, indem ihnen falsche Bestellungen, Ausreden u. dgl. aufgetragen werden. In dieser Beziehung sind manche Eltern — und es kommt in den besten Familien vor — fast straffällig zu nennen. Dieselben wundern sich später, wenn ihnen gegenüber das Kind von dem schnell erlernten Lügen Gebrauch macht.

Lüge als Gewohnheit.

Ist die Lüge erst einmal infolge Unachtsamkeit der Erzieher zu einer tief eingewurzelten Gewohnheit geworden, so ist auf erfolgreiche Bekämpfung nicht mehr zu rechnen, höchstens noch auf eine

gewisse Einschränkung. — Das beste Vorbeugen geschieht dadurch, daß man den Kindern in Haus und Schule nur gute Vorbilder in Aufrichtigkeit und Wahrheitsliebe gibt und peinlichst alles Unaufrichtige vermeidet und unnachsichtig jeden Umgang verbietet, der darin von schlechtem Einfluß ist. — Im Unterrichte, namentlich in Fächern wie Religion und Geschichte, wird auf geeignete Vorbilder hinzuweisen sein. Knaben kann man neben der religiös-moralischen Belehrung das Häßliche der Lüge besonders dadurch zu Gemüte führen, daß man ihnen das Lügen als ein Zeichen von Feigheit verächtlich macht; während Mädchen zu einem ästhetischen Abscheu vor der Lüge erzogen werden können.

Pädagogische Behandlung der Lüge.

Sind Fälle von Lügen zur Kenntnis der Erzieher gekommen, so wird man neben der notwendigen Bestrafung noch eine Unterredung unter vier Augen vornehmen und dabei an das Ehrgefühl sich wenden. Eine zu harte Bloßstellung des Ehrgefühls vor Zeugen ist sehr zu vermeiden. Jeder Fall ist individuell nach seinen Gründen und Begleitumständen vor der Bestrafung genau zu untersuchen. Wo Nachsicht angebracht ist, vereine man Milde und Wohlwollen mit der Bestrafung. »Tout comprendre c'est tout pardonner« ist zu weitgehend ausgedrückt, enthält aber viel Wahrheit. — Die Wahrheitsliebe ist jedenfalls die schwierigste und schönste unter den drei Tugenden: Fleiß, Gehorsam, Wahrheitsliebe. Wo diese fehlt, da muß man das Erziehungswerk als verfehlt bezeichnen.

Der Erzieher, welcher noch so gut weiß, was er zu tun hat, wird doch natürlich vielfach an den Schranken seiner eigenen menschlichen Schwäche — wie etwa allzugroße Liebe und Gutmütigkeit, oder Heftigkeit u. a. — ein Hindernis finden; er soll aber dem Ideal des Erziehers nachstreben und ihm möglichst nahe zu kommen suchen. Wenn er sich sagen kann, daß er das Beste gewollt habe und dieses nach besten Kräften auszuführen versucht habe, so wird ihn das über manchen Mißerfolg und manche verlorene Seele einigermaßen trösten.

III. Allgemeine Unterrichtslehre.

Umfang und Zweck der Unterrichtslehre.

Ursprung des Unterrichts.

Die ursprünglichste und natürlichste Art, einem anderen Kenntnisse oder Fertigkeiten beizubringen, besteht im Vormachen — Nachmachenlassen, Vorsprechen — Nachsprechenlassen. Der Nachahmungstrieb unterstützt dies Verfahren, das nicht viel höher steht als die Dressur von Tieren. Es ist mehr ein Abrichten als ein Unterrichten. Bei den Kulturvölkern ist man durch den Gebrauch der Schrift im Besitz eines Mittels zum Unterrichten, das von der rein mündlichen Überlieferung freimacht. Zwar der Sagen- und Märchenschatz aus den Jugendzeiten der Völker beruht meist allein auf einer mündlichen Vererbung von Generation zu Generation, und es ist erstaunlich, mit welch treuem Festhalten dies geschehen, so daß diese Erzählungen sich durch Jahrhunderte fast in demselben Wortlaut erhalten haben.

Wenn nun auch heute selbstverständlich die eingangs bezeichnete Art der ursprünglichen Übermittelung von Kenntnissen und Fertigkeiten oft angewendet werden kann und muß, so ist doch jetzt das Gebiet des Wissenswertesten, das an die heranwachsenden Generationen als geistiger Besitzstand übermittelt werden muß, so groß, daß wir mit allen Hilfsmitteln und dem Aufwand großen methodischen Geschickes und langer Jahre Lehr- und Lernzeit nur mühsam der großen Aufgabe gerecht werden können. Viel Scharfsinn ist aufgewendet worden, um Mittel und Wege zu finden, die das Lernen erleichtern und beschleunigen sollen. — Erst das planmäßige (systematische) Übermitteln unseres Wissens können wir als Unterrichten bezeichnen. Die Unterrichtslehre handelt demnach von der Kunst eines wegbewußten und zielbewußten Lehrens und Lernens.

Beziehung von Unterricht und Erziehung.

Erziehung und Unterricht gehören aufs engste zusammen. Der Unterricht wird stets das wirksamste Förderungsmittel für die Erziehung bilden, und die Erziehung kommt wiederum dem Unterricht zugute; keins kann das andere ganz entbehren. Vielfach ist Erziehung und Unterricht unter einem gemeinsamen Begriff »Didaktik« zusammengefaßt worden. Dies vorausgesetzt und im Auge behalten, wollen wir aber, nachdem wir schon die Erziehungslehre für sich behandelt haben, nun auch die Unterrichtslehre für sich, losgelöst von dem Prinzip der Erziehung, betrachten; zumal wir gerade in der Gegenwart sich mehrend viele Unterrichtsanstalten haben, bei denen die Erziehung als Nebenzweck fast ganz ausscheidet. Es gibt z. B. viele Fachschulen und Fortbildungsschulen, auch sogenannte Pressen, die für ein bestimmtes engbegrenztes Ziel vorbereiten und dabei von erziehlicher Wirkung absehen. Allerdings wird auch bei diesen, wenngleich unbeabsichtigt, stets Erziehung mit ausgeübt, da jede geregelte Geistestätigkeit und jede tüchtige Lehrerpersönlichkeit schon von selbst erziehlich wirken.

Unterschied zwischen allgemeiner und besonderer Unterrichtslehre.

Die Unterrichtslehre ist aber noch nach einer anderen Richtung hin abzugrenzen. — Wir wollen hier nur die allgemeine Unterrichtslehre betrachten, also diejenigen Grundsätze und Formen, welche für jede Art von Lernen maßgebend sind. Daß eine solche allgemeine Gültigkeit existiert, ergibt sich aus der psychologischen Erkenntnis, daß der geistige Vorgang des Erlernens unabhängig von den einzelnen Fächern oder Gegenständen, an denen er geübt wird, stets derselbe ist. Die allgemeine Unterrichtslehre soll die besten Mittel und Wege des Lehrens zeigen, und hierin enthält sie das, was man auch als Methodik bezeichnet, welcher Name etwa die Lehre von der Wegeführung bedeutet. Dagegen scheidet aus unserer Abhandlung die besondere Methodik aus. Diese zeigt die Anwendung der als allgemein gültig anerkannten Lehrgrundsätze auf jedes einzelne Fach. So gibt es eine (besondere) Methodik des Rechenunterrichts, des Unterrichts in deutscher Literatur, des Musikunterrichts und innerhalb letzterer hat man wieder Methodik des Klavierspiels, Methodik der Gesanglehre usw. zu unterscheiden.

Die allgemeine Unterrichtslehre der Gegenwart ist wie jedes

Gebiet geistiger Arbeit nicht etwas Abgeschlossenes, Fertiges, sondern sie ist in steter Entwicklung und in einem der zunehmenden Erkenntnis geistiger Vorgänge entsprechenden Fortschritt begriffen.

Aus der geschichtlichen Entwicklung der Unterrichtslehre.

Von einer Geschichte der Pädagogik mußte abgesehen werden. Doch mögen aus dem beschränkteren Gebiete der Geschichte der Unterrichtslehre einige Rückblicke auf einzelne wichtige Punkte ihrer Entwicklung zeigen, wie sie unter mancherlei Irrungen und Wirrungen zu den jetzt anerkannten Ergebnissen gelangt ist.

Comenius.

Wie viele andere schon vor ihm, so suchte Comenius, der große Pädagog aus dem Zeitalter des Dreißigjährigen Krieges, nach einem Unterrichtsverfahren, welches das Lernen erleichtern sollte. So eifrig wie nach dem Steine der Weisen trachtete man nach der Lösung dieses Problems. Es hatte sich bei wachsendem Wissensstoff das Bedürfnis herausgestellt, die Wissenschaften nicht mehr bloß einem kleinen Kreise Gelehrter vorzubehalten, sondern sie zu einem Gemeingut weiterer Klassen zu machen. Comenius glaubte das Problem gelöst zu haben und veröffentlichte sein System in mehreren Schriften, besonders in der Didactica magna (der großen Unterrichtslehre). Er bezeichnet auf dem Titelblatt seine Didaktik als die Kunst »alle alles zu lehren«, und dies glaubt er zu erreichen, indem er verlangt, daß bei allem, was gelehrt wird, nicht nur die Worte (ein totes Wortwissen), sondern die Anschauungen von dem Dinge gegeben werden. Er hat selbst in seinem Orbis pictus (die Welt in Bildern) gezeigt, wie er sich die Ausführung denkt. An einer großen Zahl von Bildern, die Gegenstände und Szenen aus dem alltäglichen Leben darstellen, bezeichnet er die einzelnen Teile mit Nummern und gibt dann zu diesen die Worte und ihre Übersetzung in fremde Sprachen. Damit tut Comenius den wichtigen Schritt zu dem heut unbestrittenen Prinzip der Anschaulichkeit im Unterricht. Allerdings bietet er nur Bilder und zwar unvollkommene, während wir möglichst die Betrachtung der Gegenstände selbst verlangen. — Comenius fordert auch einen sorgfältig überlegten Aufbau alles Wissens, so daß der Unterricht lückenlos fortschreitet, und nichts vorweg nimmt, zu dem nicht der Grund vorher gelegt

ist und die Beweismittel herbeigeschafft sind. Diese und viele andere treffliche Lehren für den Unterricht (von der Erziehungslehre wollen wir hier absehen) gibt Comenius. Allein er überschätzt dabei den Wert seiner Methode und den Wert, den eine Methode überhaupt nur haben kann, beträchtlich. Ist es ihm schon selbst nicht gelungen, in seiner Unterrichtspraxis das Gewollte ganz zu erreichen, so mußten, trotz dem großen Anklang, den seine Lehren und Bücher zunächst fanden, auch seine Anhänger einsehen, daß der Erfolg des Unterrichts nicht mit der Methode allein zu erreichen sei und daß die Methode schließlich doch nur eine Hilfe im Unterricht sein könne. Comenius unterschätzte eben den Wert der Lehrerpersönlichkeit, wenn er glaubte, daß jeder den Erfolg des Unterrichts sicher habe, und alles schnell und dauerhaft den Schülern beibringen könne, wenn er nur seine (des Comenius) Bücher und Methoden anwendete. Sein Wunsch ging übrigens dahin, die durch beschleunigtes Lernen ersparte Zeit für weiteres Wissen und Lernen zu verwenden, nicht etwa, sie als Freizeit anderen Zwecken zu widmen.

Zeit nach Comenius.

Die schlimmen politischen Zeiten taten ein übriges dazu, um die Begeisterung für des Comenius Lehren bald erlöschen zu lassen, und dies geschah so vollständig, daß er erst in der Neuzeit einer fast völligen Vergessenheit entrissen werden mußte. — Die Unterrichtslehre hat lange Zeit nach Comenius keinen Fortschritt, wohl aber Rückschritte gemacht. Man verfiel wieder in ein höchst mechanisches Lehrverfahren mit einem Übermaß von Anforderungen, so daß das Lernen für die Jugend zur Qual wurde.

Rousseau.

Da kam ein gewaltiger Weckruf mit dem Zeitalter der Aufklärung im 18. Jahrhundert. Rousseaus Ruf galt der Rückkehr von der Kultur zur Natur. Die Menschheit könne sich nur durch möglichste Wiederannäherung an das Leben in der Natur von den durch die Kultur angeblich verursachten vielfachen Schädigungen ihrer geistigen Entwicklung heilen. Robinson war sein Ideal; ein solcher Mann, der mit praktischem Sinn und tüchtiger Kraft ausgerüstet in allen Schwierigkeiten des Lebens sich zu helfen wisse und dabei sich wohl und glücklich fühle. Rousseaus leidenschaftlicher Drang zur Verbesserung der Menschheit richtete sich auf eine gänzliche Reform der Erziehung und des Unterrichts. Vorwiegend lag ihm die ver-

änderte mehr naturgemäße Erziehung am Herzen. Dabei ergaben sich für den Unterricht folgende Grundsätze: größtmögliche Entlastung von allem Wissensstoff, sowie von allem eigentlichen und systematischen Unterricht. Wenn etwas dem Zögling beigebracht werden muß, soll es nur durch gelegentliche Belehrungen geschehen, die sich an Begebnisse des Lebens und Anschauungen aus der Umgebung anschließen. Es ist ein Lernen aus Erfahrungen. Diese können sich später wie von selbst zusammenschließen, sollen aber nicht systematisch geordnet dargeboten werden. Spät erst soll der Zögling, und zwar erst dann, wenn bei ihm das Interesse oder die Überzeugung von der Notwendigkeit von Kenntnissen eintritt, über diese von seinem Erzieher belehrt werden. Keine Buchweisheit, kein Wortwissen —, sondern nur Kenntnisse und Fertigkeiten aus Anschauung und Erfahrung will Rousseau gelten lassen.

Wirkung Rousseaus.

Daß diese Forderungen, von Rousseau mit überzeugender Beredsamkeit vorgetragen, eine gewaltige Anregung zum Nachdenken und zum Reformieren auch in bezug auf den Unterricht gaben, ist leicht zu verstehen. Die führenden Geister der deutschen Nation, besonders Goethe, fühlten sich durch die Ideen Rousseaus lebhaft angeregt. Es konnte nicht fehlen, daß in den zunächst interessierten Kreisen der Pädagogen daraufhin eine starke Reformbewegung einsetzte. Allerdings konnte man Rousseau, der weit über das Ziel hinausschoß, nicht ganz folgen. Was bei seinem Idealzöglinge Emil unter sorgfältiger Einzelerziehung — im Lichte von Rousseaus blendender Darstellung — wohl noch möglich erschien, das war nicht übertragbar auf Gesamterziehung und Massenunterricht. So mußten mit Vorsicht die Goldkörner aus Rousseaus Gedanken von vieler phantastischer Spreu gesondert werden. Immerhin gelang es, das Unterrichtswesen gründlich von den Auswüchsen einer Methode zu reinigen, die unter Überlastung mit Wissensstoff in einer freudlosen und interresselosen Weise ohne lebendige Anschauung mit Wortweisheit die Jugend gequält hatte und dabei vielfach Männer herangebildet hatte, die im praktischen Leben unbrauchbar waren.

Philanthropen.

Die Philanthropen (Menschenfreunde) nannten sich die Pädagogen der durch Rousseau beeinflußten neueren Richtung. Bei ihnen tritt eine naturgemäße Erziehungsweise in den Vordergrund. Das Unter-

richten wird dem Lehrstoffe nach eingeschränkt und damit die Lernzeit verringert. Die erübrigte Zeit wird für Bewegung im Freien und mannigfaltige praktische Betätigung verwendet. Es kommt mehr Lust und Sonnenschein in die Unterrichtsstätten. Man gönnt der Jugend ein Anrecht auf mehr Lebensfreude.

Ihre Grundlehren.

Die für die Unterrichtslehre entstehenden allgemeinen Grundsätze der Philanthropen sind ungefähr folgende. Der bisher vorwiegend für das Gedächtnis arbeitende Unterricht soll jetzt mehr auf Verstand und Urteilskraft bildend einwirken. Das Lernen soll nicht widerwillig erfolgen, sondern durch erwecktes Interesse zu einem freiwilligen freudigen Lernen werden. Das Auswendiglernen wird sehr eingeschränkt, von einigen Pädagogen ganz abgeschafft. Das Lehren soll in innigem Zusammenhange mit Anschauung und Erfahrungen aus Naturbetrachtung erwachsen. Wo die Zöglinge nicht die Gegenstände selbst sehen und an ihnen lernen können, da werden wieder wie bei Comenius Anschauungsbilder zu Hilfe genommen.

Wir sehen, daß hiermit durch genaueres Verständnis der jugendlichen Natur und ihrer berechtigten Forderungen ein wichtiger Schritt vorwärts in der Gestaltung der Unterrichtslehre gemacht ist. Die Wichtigkeit der Lehrerpersönlichkeit tritt dabei wieder in den Vordergrund.

v. Rochow.

Um zu zeigen, wie weit in jener Zeit das Interesse für Erziehung und Unterricht in alle Kreise gedrungen war, sei hierbei der eigenartigen Gestalt des früheren Offiziers und märkischen Grundbesitzers von Rochow Erwähnung getan. An seinen Landbewohnern hatte er gesehen, wie tief das Volk, in dessen ärmere Schichten noch nicht die Wohltaten gehobener Bildung und verbesserten Unterrichts eingedrungen waren, in Unwissenheit und finstern Aberglauben versunken war. Er erkannte, daß nur durch bildenden Unterricht das Volk gehoben werden könne, und voll heiligen Eifers machte er sich mit eigenen Versuchen an das Werk und bereicherte das Unterrichtswesen um ein wichtiges Hilfsmittel, das von ihm selbst verfaßte erste Lesebuch, den »Kinderfreund«, mit dem er einen neuen seitdem viel begangenen Weg wies.

Pestalozzi.

Den größten Fortschritt in der Entwicklung des Unterrichtswesens bewirkte der große Schweizer Pastalozzi. Seine Triebfeder war eine tiefinnerliche Teilnahme an der unglücklichen Lage des niederen Volkes.

Als Ursache dieser Lage erkannte er den fast gänzlichen Mangel an Verstandes- und Herzensbildung. Als Mittel zur Bekämpfung dieser Unbildung erschien ihm vor allem der Unterricht geeignet. Schon ein reifer Mann an Jahren und in eigenen Verhältnissen recht unpraktisch und selbst hilfsbedürftig, faßte er den Entschluß, dem Volke zur Emporbildung seiner inneren Kräfte nicht bloß durch Schriftwort und Rat, sondern mit eigener Tat zu helfen. Er wurde zunächst Lehrer einer Schar von armen verlassenen, vernachlässigten Waisenkindern. Aus dieser Wirksamkeit, die er ohne methodische Vorbildung aber mit einem Herzen voll Liebe und mit Hingabe seiner ganzen Persönlichkeit unternahm, erwuchsen ihm die reichen Erfahrungen, die ihm eine klare Einsicht in die Grundlagen alles Unterrichts verschafften. — Aus einfachen Anfängen entwickelte sich seine später so berühmte Erziehungsanstalt, die von den Pädagogen aller Länder, von Berühmtheiten aller Art, von Fürsten und Königen besichtigt und bewundert wurde. In vielgelesenen Schriften vermittelte Pastalozzi seine pädagogischen Erkenntnisse der Mit- und Nachwelt. Für die hier in Betracht kommende Unterrichtslehre sind folgende zwei Hauptergebnisse zu merken: 1. die Feststellung des Grundsatzes, daß die Anschauung das Fundament aller Erkenntnis bilde; 2. die Notwendigkeit in das Seelenleben einzudringen, um die Wege des Erlernens zu erkennen und das Unterrichtsverfahren dadurch von einem mechanischen zu einem begrifflichen und geistbildenden Lehren zu erheben. Und zum dritten ergab sich, unausgesprochen von ihm selbst, aber deutlich für jeden, der Pestalozzis Wirken zu beobachten das Glück gehabt hatte, die Erkenntnis von dem überragend hohen Werte der Lehrerpersönlichkeit gegenüber der früheren Überschätzung von Methoden und Lehrbüchern.

Zeit nach Pestalozzi.

Auf geistigem Gebiete geht es ähnlich wie bei den Forschungsreisenden, die auf jungfräulichem Gebiete Entdeckungen machen. Je mehr das Gebiet bearbeitet wird, um so geringer wird die Aussicht auf große Funde. Aber dann beginnt die notwendige und mühevolle Arbeit des tieferen Eindringens, um Vervollständigung und inneren Zusammenhang zu erreichen. So hat sich auch in dem Jahrhundert seit Pastalozzi eine derart markante Persönlichkeit von so bahnbrechender Wirksamkeit unter den Pädagogen nicht wieder gefunden. Aber eine große Zahl bedeutender Männer

verarbeitete, vervollständigte und verbesserte die auf fruchtbaren Boden gefallenen Anregungen. Darauf im einzelnen einzugehen, gehört in die Geschichte der Pädagogik. Hier, wo wir nur die Hauptphasen in der Entwicklung der Unterrichtslehre betrachten wollen, mögen die Richtungen, die dem pädagogischen Streben ein neues Gepräge gaben, kurz angeführt werden.

Ausbau der Methodik.

Zuerst war es der Ausbau der Methodik der einzelnen Fächer nach Pestalozzischen Grundsätzen, der rührig in Angriff genommen wurde. »Wenn die Könige bauen, haben die Kärrner zu tun.« Fast unübersehbar ist die hierin geleistete Arbeit und nach der Natur der Sache niemals zu einem Abschluß zu bringen, da immer intensivere Erkenntnis der pädagogischen Probleme stets neue Aufgaben für die Verwertung derselben in der Methodik stellt. Wenn auch viel Kleinarbeit dabei ist, die oft schnell von Besserem überholt wird, so ist doch gerade die methodische Arbeit, von Meistern ihres Faches dargestellt, eine für jeden Lehrer hochzuschätzende, für jeden Anfänger aber geradezu unentbehrliche Hilfe.

Vertiefung durch Psychologie.

Eine bedeutende Vertiefung erhielt das pädagogische Studium durch die Wissenschaft der Psychologie. Was Pestalozzi und andere vor ihm aus der Praxis des Unterrichts von dem Seelenleben erkannt hatten, das wurde nun in Verbindung mit der Philosophie, aber doch auch wieder emanzipiert und losgelöst von dieser, einer wissenschaftlichen gründlichen Untersuchung unterworfen. So entstand durch scharfsinnige naturwissenschaftiche Beobachtungen in Verbindung mit philosophischen Betrachtungen das stattliche Gebäude der Psychologie. Kenntnis der Psychologie bildet die Grundlage für das Verständnis aller Gebiete der Pädagogik. Darum wird auch stets die Psychologie den anderen pädagogischen Studien vorangehen müssen. Aus der Psychologie schöpfen wir fortwährend neue Erkenntnisse und Anregungen auch für die Unterrichtslehre. Namentlich liefert die in der Gegenwart immer erfolgreicher arbeitende Experimental-Pädagogik wertvolle Ergebnisse für die Praxis des Unterrichtsbetriebes. Das Interesse für die seelische Entwicklung des Kindes hat seine Grenzen sehr erweitert, und schon in den ersten Kindesjahren des noch nicht schulpflichtigen Alters werden mit feinsinnigen Beobachtungen die ersten geistigen und auch künstleri-

schen Regungen entdeckt. »Die Kunst im Leben des Kindes« ist beispielsweise ein solches Neuland auf psychologischem Gebiete, das noch manchen Schatz von Erkenntnis liefern wird.

Unterweisung der Blinden usw.

Eine bedeutende Erweiterung hat die Unterrichtslehre ferner auf dem Gebiete der Unterweisung jener Unglücklichen erfahren, die nicht vollsinnig sind, denen von Geburt an oder durch späteren Unglücks- oder Krankheitsfall ein oder mehrere Sinnesorgane gebrauchsunfähig sind. Die Unterweisung von Blinden, Tauben, Taubstummen u. a., die man früher für bildungsunfähig ansah, hat solche Erfolge durch verbesserte Methoden unter Anwendung hingebungsvoller Geduld erzielt, daß heute viele von diesen Unglücklichen erwerbsfähig gemacht werden und manche sogar zu einer den höchsten Ansprüchen genügenden Bildungsstufe gefördert werden.

Hilfsschulen.

Schließlich sei noch erwähnt, daß auch für diejenigen Kinder, welche zwar vollsinnig, aber ganz schwach begabt, geistig minderwertig sind, neben den aus anderen Gründen in der Schule nicht mitkommenden Kindern in größeren Städten durch Einrichtung von Hilfsschulen gesorgt wird, und daß die dafür angepaßten Methoden bei geeigneter Lehrerpersönlichkeit erfreuliche Erfolge geliefert haben, wo man früher leicht an Bildungsmöglichkeit verzweifelte.

Grundsätze der Unterrichtslehre.

Nach diesem Überblick über den Umfang der pädagogischen Bestrebungen wenden wir uns den für den normalen Unterrichtsbetrieb geltenden allgemeinen Grundsätzen der Unterrichtslehre zu.

Stoffauswahl.

Stoffauswahl.

Jeder angeeignete Lehrstoff erzeugt einen doppelten Nutzen: einmal eine Vermehrung des Besitzes an Wissen — zweitens eine durch die Aneignung des Stoffes verursachte Stärkung der geistigen Kraft. Je nachdem unterscheidet man einen materialen und einen formalen Unterrichtswert oder Unterrichtszweck, der materiale ist auf Zuwachs des Wissens berechnet, der formale auf Schärfung des Verstandes, auf Geistesbildung.

Materialer Zweck.

Für die Stoffauswahl entsteht die Hauptfrage, welcher Zweck die größere Berechtigung habe und wie beide sich zueinander zu verhalten haben. — Bei oberflächlicher Betrachtung neigt man zur Bevorzugung des materialen Unterrichtszweckes, weil dessen Nutzen zunächst einleuchtet. Vielfach hört man die Behauptung und die Klage, daß die lernende Jugend mit Dingen belastet werde, die für das spätere Leben keinen Wert hätten; man sei froh, wenn man derartige Schulweisheit wieder vergessen könne und habe unnötig Zeit und Mühe darauf verschwendet, die man besser auf Dinge verwendet hätte, die im praktischen Leben mehr von Nutzen sein könnten. Das ist der Standpunkt derer, die nur den rein materialen Unterrichtszweck anerkennen.

Formaler Zweck.

So berechtigt der Wunsch ist, daß die Schule für das Leben vorbilden soll und so zutreffend dies besonders für Fachschulen ist, so muß man sich doch davor hüten, diese Forderung zu einseitig geltend zu machen. Es ist ganz unentbehrlich, wenn man einen lückenlosen Stufengang zu einem eingehenden Verständnis einschlägt, Dinge genau durchzunehmen, die, nachdem sie ihre Schuldigkeit zur Erreichung des Verständnisses getan haben, wieder aus dem präsenten Gebrauch des Gedächtnisses verschwinden können. Man denke an Mathematik, wo alle Lehrsätze erst mühsam und folgerichtig durch vorangehende Lehrsätze und lückenlose Beweise erarbeitet werden müssen. Wer sich damit begnügen wollte, die Lehrsätze auf Treu und Glauben anzunehmen, um dadurch schneller vorwärts zu kommen, würde sich um das beste, geistbildende Gut bringen, das uns die Mathematik gewährt und außerdem um den Genuß des Findens und Erarbeitens; er würde handeln wie einer, der von einer spannenden Geschichte den Schluß vorwegnimmt. Von entscheidender Bedeutung aber ist es, daß er niemals das Erlernte so behalten und anwendungsbereit beherrschen könnte wie der, welcher es langsam aber mit eigenem Nachdenken erworben hat. — Aber noch in einer anderen Hinsicht kann das Nützlichkeitsprinzip nicht als allein maßgebend für die Stoffauswahl anerkannt werden. Nicht bloß im Lehrgang, sondern auch in der Auswahl der Fächer selbst soll neben dem Nützlichen auch das genommen werden, was uns zum Erkennen und Schätzen des Wahren, Guten und Schönen führt.

Vermeidung der Einseitigkeit.

Auch der formale Unterrichtszweck kann einseitig übertrieben werden, wenn man annimmt, daß Geistesbildung durch jeden Stoff, gleichviel welchen, ohne Rücksicht auf seinen inhaltlichen Wert, erreicht werden könne. Z. B. könnte man sich zu der Behauptung versteigen, daß etwa nur durch Mathematik oder durch Schachspiel oder Rätselraten der Verstand geschärft werden könne. Bei einem vorwiegenden Betreiben derartiger Verstandesübungen würde eine sehr einseitige Verstandesbildung erreicht werden, wie wohl ein Mensch, der eine besondere Art Sport bis zur Vollkommenheit treibt, ein bestimmtes Muskelsystem entwickelt auf Kosten der harmonischen Allgemeinheit. Zweitens ist aber die Ausrüstung mit einem auch praktisch brauchbaren Wissen unentbehrlich.

Mittelweg.

Wir werden also zwischen den Extremen des materialen und formalen Unterrichtszweckes den goldenen Mittelweg zu halten haben. Die Stoffauswahl hat demnach folgendes zu berücksichtigen: Stoffe, die gleichzeitig praktisch wissenswert und dabei geistbildend sind, in erster Linie auszuwählen und dabei die zur Entwicklung des Charakters dienenden Vorbilder aus der Religion, Geschichte und Literatur heranzuziehen und außerdem das Gemüt neben der Verstandesausbildung nicht zu vernachlässigen. So wird die harmonische Geistesbildung erreicht werden.

Stoffverteilung (Lehrplan).

Lehrplan.

Nach vorstehenden Grundsätzen ist für jedes Schulsystem eine Stoffverteilung durchzuführen, die Lehrplan genannt wird. Der Lehrplan umfaßt die Auswahl des gesamten Unterrichtsstoffes einer Schule. Er trifft Anordnung, in welchem Umfange die Fächer zu behandeln sind, mit welchem Jahrgang die Behandlung des einzelnen Faches einzusetzen und aufzuhören hat und wieviel Wochenstunden in jeder Klasse einem Fache zuzuweisen sind. Meist werden auch dem Lehrplan allgemeine methodische Bemerkungen erläuternd zugefügt. Es ist eine schwierige Arbeit, die mit großem Verständnis für die Leistungsfähigkeit des jeweiligen Alters der Zöglinge ausgeführt werden muß, richtig abzumessen, wieviel an Wochenstunden zur Bewältigung des Jahrespensums oder umgekehrt ein wie großes

Jahrespensum für die Zahl der zur Verfügung stehenden Wochenstunden anzusetzen ist. Es hängt geradezu das Gedeihen einer Schulanstalt von einem vernünftigen Lehrplan ab. Meist existieren für große Gattungen von Schulanstalten Lehrpläne, die von einer Zentralbehörde ausgearbeitet und als allgemein gültig vorgeschrieben sind. Dennoch bleibt dem Anstaltsleiter immer noch die Arbeit, den Lehrplan den Bedürfnissen seiner Anstalt im einzelnen anzupassen und die weitere Stoffverteilung der Jahrespensen auf kleinere Zeitabschnitte auszuführen. —

Stundenplan.

Der Stundenplan übernimmt alsdann die Zeiteinteilung des Jahresstoffes jeder Schulklasse nach Tagen und Tagesstunden. Bei Aufstellung des Stundenplanes ist zu berücksichtigen, daß in den ersten Vormittagsstunden dem Geiste des Zöglings die anstrengendste Arbeit zugemutet werden kann, weil hier die Empfänglichkeit und Frische am größten ist. Mehrere sehr anstrengende Stunden sind nicht hintereinander zu legen. Möglichst ist zu sorgen für Wechsel von Stunden, welche rein theoretisch sind und nur die Denkkraft anstrengen, mit solchen mehr praktischen Inhalts. Wenn für einen Gegenstand zwei Wochenstunden zur Verfügung stehen, so empfiehlt es sich, diese so auseinanderzulegen, daß sie am Montag und Donnerstag, oder Dienstag und Freitag usw. liegen. Dadurch vermeidet man ein Erlahmen des Interesses, ein Vergessen und verteilt die häuslichen Vorbereitungen besser.

Maß der Hausarbeit.

Auch auf diese ist beim Stundenplan in der Weise Rücksicht zu nehmen, daß nicht zuviel Stunden, die viel häusliche Vorbereitung erfordern, an einem Tage liegen. Denn wie der Lehrer durch eine möglichst gleichmäßige Verteilung der Unterrichtsstunden eine gleichmäßige Belastung des Zöglings herbeiführen will, muß er auch auf das Maß der häuslichen Arbeiten achten. Er muß sich von Zeit zu Zeit informieren, wieviel der Durchschnittsschüler, welcher gewissenhaft arbeitet, an häuslicher Vorbereitungszeit gebraucht. An jeder gut geleiteten Anstalt muß das Lehrerkollegium so Hand in Hand arbeiten, daß nicht ein Lehrer allzusehr für seine Fächer die häusliche Arbeitskraft und Arbeitszeit der Schüler in Anspruch nimmt, so daß die anderen Lehrer darunter zu leiden haben. Pflicht des Anstaltsleiters ist es, hierüber zu wachen und

ein diesbezügliches Einvernehmen zustande zu bringen. Ebenso ist darauf von dem Lehrer selbst, nötigenfalls von dem Anstaltsleiter zu achten, daß nicht in einem übertriebenen Ehrgeiz zuviel Unterrichtsstoff durchgenommen wird. Das kann mit einem begabten Einzelschüler nach Belieben gemacht werden, aber bei Klassenunterricht muß auf den geistigen Durchschnitt der Zöglinge das Maß der Forderungen angepaßt werden. Merke sich jeder Lehrer: es ist keine Kunst, in seiner Klasse einige gute, ja vorzügliche Schüler zu haben — denn die bringen das beste mit und leisten ihr Teil fast ohne Lehrer — aber darauf ist der Ehrgeiz zu richten: keinen schlechten Schüler in der Klasse zu haben. So wird man eine in den Leistungen möglichst ausgeglichene Klasse vor sich haben. — Läßt sich das aber auch nicht annähernd erreichen bei gewissenhafter Leistung des Lehrers, so ist damit der Beweis geliefert, daß der Unterrichtsstoff zu groß oder zu schwer ist. Organische Änderungen des Lehrplanes, Verminderung der Anforderungen oder Vermehrung der für das Fach bestimmten Stundenzahl sind alsdann zu veranlassen. In den meisten Fällen wird aber ein solches Zurückbleiben des Klassendurchschnitts schon ohne Änderungen des Lehrplanes erreicht werden können, wenn der Lehrer seinen stundenweisen Unterrichtsstoff gründlich sichtet und statt des Vielerlei lieber weniger, aber das Wesentliche gründlich durchnimmt.

Pausen.

Daß der Stundenplan auch die Pausen zu bestimmen hat, sei schließlich noch erwähnt. Diese werden meist so gelegt, daß nach jeder Stunde eine Pause von mindestens 10 Minuten eintritt. Folgen mehr als zwei Stunden aufeinander, so ist nach der zweiten (eventuell auch nach der vierten) die Pause auf 15—20 Minuten auszudehnen. Diese Forderung ist zunächst schulhygienisch, aber jeder Lehrer wird sich auch überzeugen, daß, was seiner Stunde an Minutenzahl verloren geht, durch größere Frische wieder eingebracht wird, was an Quantität fehlt, durch Qualität ersetzt wird.

Pünktlichkeit.

Unpünktlichkeit ist eine schlimme Untugend für Lehrer wie für Schüler. Ebenso wie man auf pünktlichen Stundenanfang zu halten hat, muß man auch auf pünktlichen Stundenschluß halten. Es ist ein Mangel an Selbstzucht, wenn ein Lehrer nicht pünktlich schließt. Allerdings wird er nicht mitten im Satze abbrechen, und manche Er-

klärung oder Beweisführung wird vielleicht zuweilen noch einige Minuten von der Pause beanspruchen, damit das Vorhergehende nicht unvollständig und darum unverstanden bleibt; indessen darf solches Verlängern der Stunde doch nur eine Ausnahme sein, und jeder Lehrer soll sich vorhalten, daß er seine Schüler durch Verkürzung der Freizeit gesundheitlich schädigt und dem Lehrer der nächsten Stunde die Schüler mit mangelnder Frische überläßt.

Allgemeine Lehrgrundsätze und Lehrformen.

1. Das Interesse.

Wesen des Interesses.

Über das Interesse ist zunächst an das in dem Kapitel »Aufmerksamkeit und Interesse« (S. 18) Gesagte anzuknüpfen. Dies ist für die Unterrichtslehre zu ergänzen und anzuwenden. — Das Interesse ist die Haupttriebfeder beim Lernen und daher beim Unterricht zu wecken und zu benutzen; es ist ein wichtiges Mittel zum Zweck das Wissen und Verständnis zu erreichen. Interesse ist im wesentlichen Gefühlssache und überträgt sich auf den Verstand und das Wollen. Hat der Schüler erst das Gefühl des Interesses gewonnen, dann stellt sich mit ihm auch der Lerneifer ein und mit diesem wächst das Verständnis. Das richtige Interesse muß sich aber nicht mit dem Erreichen des nächsten Zieles begnügen. Es soll eine Kraft sein, die weiter wirkt, auch wenn der erste Antrieb aufgehört hat und das erste Ziel erreicht ist. Das Interesse ist ein Weiterstreben. Hat dies der Lehrer dem Schüler eingeflößt, dann hat er im Unterricht leichtes Spiel, er hat das, was wir schon bei der Erziehungslehre als erstrebenswert bezeichneten, erreicht: sich selbst — in gewissem Sinne — entbehrlich zu machen. Erste Vorbedingung ist, daß der Lehrer selbst von Interesse für sein Fach erfüllt sein muß; alsdann werden sich ihm von selbst durch die Kraft des Gefühls die geeigneten Worte und Maßnahmen darbieten, die im Schüler die gleichgestimmte Saite zum Mitschwingen bringen. Bestimmte und wirksame Vorschriften über die Art und Weise, wie der Lehrer sein Interesse dem Schüler einpflanzen soll, lassen sich nicht geben, denn auf diesem Gebiete des Gefühls gilt eben das Wort: »Wenn Ihr's nicht fühlt, Ihr werdet's nicht erjagen.«

2. Die Konzentration.

Konzentration in Stoffgruppen.

Das Wort wird in verschiedener Anwendung gebraucht. Wenn wir die Aufmerksamkeit auf einen Punkt richten, so konzentrieren wir sie. In der Didaktik aber wird der Begriff Konzentration vielfach für das Sammeln eines Lernstoffes um einen Mittelpunkt angewendet. So wird im Geschichtsunterricht zweckmäßig gehandelt, wenn man nicht in rein zeitlicher Reihenfolge den Stoff gleichmäßig durchnimmt, sondern um große Personen und wichtige Ereignisse, die ihrer Zeit ein besonderes Gepräge aufgedrückt haben, den Stoff gruppiert. Wenn man vom Zeitalter Friedrichs des Großen handelt, so muß man diese Gestalt plastisch herausarbeiten, in den Mittelpunkt stellen und alle Ereignisse zu ihr in Beziehung setzen. Auf diese Weise spinnen wir die Assoziationsfäden und stellen eine Konzentration her, die das Lernen und Behalten erleichtert und ein tieferes Verständnis vermittelt, weil sich dadurch Licht und Schatten richtiger verteilt und das Wesentliche sich besser vom Unwesentlichen abhebt. Im naturkundlichen Unterricht hat ein sehr geschickter Lehrer in seinem Buche »Der Dorfteich« gezeigt, wie unendlich viel Stoff man an dem einfachen Dorfteich im lebendigen Zusammenhange konzentriert durchnehmen kann.

Konzentration vermittelst erneuter Durchnahme.

Eine andere Art konzentrischen Unterrichts ist die, einen Stoff derart durchzunehmen, daß man bei der ersten Darbietung nur seine einfachsten Bestandteile durchnimmt, in späterer Klasse bei erneuter Durchnahme das Erlernte benützt, um das Bild zu vervollständigen und zu vertiefen, und ebenso bei etwa drittmaliger Durchnahme verfährt, indem man sich jedesmal der Stufe des Verständnisses anpaßt, das dem Lebensalter der Schüler entspricht. Durch die solchem Verfahren innewohnende Repetition erreicht man besondere Festigkeit des Erlernten. Schwierig ist nur, zu vermeiden, daß man den Stoff bei der erneuten Durchnahme nicht den Schülern überdrüssig macht; denn dies geschieht sicher, wenn die Schüler nicht eine wirkliche Vervollständigung und Vertiefung ihres Wissens dabei erfahren. Diese konzentrische Methode erfordert einen geschickten Lehrer.

Konzentration als Verbindung der Fächer.

Konzentration ist ferner auch das Herstellen eines Zusammenhangs unter allen Unterrichtsfächern. In jeder Schulanstalt wird sich ein Fach finden, das als Hauptfach anerkannt wird. Mag das Fach Religion oder Deutsch, oder in Lehrerseminaren Pädagogik oder in anderen Fachschulen irgend ein anderes sein, immer empfiehlt es sich dann, diesem Fache eine besondere Stellung einzuräumen nach Zahl und Lage der Stunden, nach seiner Bewertung bei den Prüfungen und schließlich in seiner Stellung zu den anderen Fächern. Diese müssen sich ihm nebenordnen und nötigenfalls unterordnen. Sie sollen nicht mit dem Hauptfach in Konkurrenz treten, sondern wo es nur angeht, die inneren Beziehungen ihrer Stoffe zu dem Hauptfache hervorkehren und diesem so dienstbar sein. Von einer solchen Konzentration werden die Nebenfächer auch für sich eine günstige Rückwirkung haben.

Konzentration der Lehrenden.

Schließlich können wir noch von einer Konzentration in bezug auf die Lehrer reden. In einfachen Schulverhältnissen und in den ersten Lernjahren ist es für den Schüler das beste, wenn möglichst alle Fächer in der Hand e i n e s Lehrers liegen. Das gibt auch die Gewähr für erziehliche Einwirkung. Dies Prinzip des »Klassenlehrers« ist in den unteren Klassen einfacher Schulen soviel wie möglich durchgeführt. Bei vorgerücktem Lebensalter des Zöglings und vielgegliederten Anstalten und Verschiedenartigkeit der Lehrfächer und ihrer immer schwieriger werdenden eingehenden Behandlung muß natürlich der »Fachlehrer« auftreten. Um aber möglichst die Einheitlichkeit im Unterrichte zu wahren und damit alles Verwirrende fernzuhalten, muß dann wenigstens der Fachlehrer seinen Gegenstand möglichst durch alle Klassen durchführen, oder, wo das nicht angeht, mit seiner Anfangsklasse wenigstens ein paar Jahre aufsteigen. Besonders ist darauf zu achten, daß in einem Lehrerkollegium nicht ein Lehrer methodisch ganz anders verfährt wie seine Kollegen oder gar in bezug auf den Stoff etwas für falsch erklärt, was sein Vorgänger oder seine in anderen Fächern mitarbeitenden Kollegen als richtig gelehrt haben. Hier bedarf es einer gemeinsamen Verständigung und der starken und ruhigen Hand und Aufsicht des Anstaltsleiters, damit die Konzentration einheitlichen Zusammenwirkens zustande kommt.

Nur so kann eine gedeihliche unterrichtliche und erziehliche Gesamtwirkung von einem vielgegliederten Lehrerkollegium ausgeübt werden.

3. Analytische und synthetische Methode.

Analytische Methode.

Analytisch bedeutet auflösend, synthetisch bedeutet zusammensetzend. Ähnlich wie bei der Induktion und Deduktion (vgl. das darüber im Kapitel vom »Schluß« [S. 27] Gesagte) besteht diese zweierlei Wegeführung auch im Lehrverfahren. Bei der analytischen Methode geht man vom Ganzen aus, das als Lehrstoff im Unterrichte vorliegt, sei es ein Gegenstand oder ein Bild oder ein mathematischer Satz, und bildet ein Verständnis davon, indem man die Totalanschauung in ihre Teile zerlegt. So löst man beim ersten Schreibleseunterricht mit den Kindern aus einem ihnen wohlbekannten Worte durch langsames zerlegendes Sprechen den Anfangslaut heraus und zeigt dann von diesem isolierten Laute genauer die Sprech- und Schreibweise. In der Geometrie ist eine Konstruktionsaufgabe gestellt. Man nimmt, wenn man analytisch vorgehen will, an, die Lösung sei gefunden und das vorläufig als gelöst angenommene Bild zerlegt man dann in seine Bestandteile, indem man deren gegenseitige Beziehungen und Bedingtheiten klarlegt und daraus die Lösung findet. — Es ist klar, daß das analytische Verfahren nicht überall anwendbar ist.

Synthetische Methode.

Sein Gegenstück ist das synthetische Verfahren. Hierbei setzt man aus Einzelnem das Ganze zusammen. Also mit Buchstaben bildet man Silben, die Silben fügt man zu Wörtern, diese zu Sätzen zusammen. Bei leichten geometrischen Konstruktionsaufgaben kann man sofort zur Zusammensetzung der gegebenen Stücke schreiten. — Wie das induktive Denken beim Unterricht als leichter faßlich und anschaulicher einen Vorzug vor der Deduktion hat, die besser für Vorgeschrittene geeignet ist, so hat das synthetische Verfahren besonders im Unterrichte jugendlicher Personen eine häufigere Anwendung als das analytische Verfahren.

Oft treten beide Methoden gemischt und sich ergänzend auf. Das zerlegte Wort, der zerlegte Satz werden alsbald wieder zusammengefügt; den analytischen Betrachtungen eines Naturgegenstandes oder eines geographischen Kartenbildes folgt gewissermaßen als Gegenprobe die Synthese. Das ist analytisch-synthetischer Unterricht.

4. Die vortragende Lehrform.

Bedeutung des Vortrags als Lehrform.

Die Kunst des Vortrags ist dem Lehrer unentbehrlich; denn wenn auch allerlei andere Hilfsmittel für den Unterricht ihm oft zur Verfügung stehen, so kommt er doch nie ganz ohne Vortrag aus. · Der Vortrag kann in einer Erzählung von Begebenheiten bestehen, in Schilderungen, Beschreibungen oder Erklärungen — immer hängt dann, wenn der Lehrer gewandt vorträgt, des Schülers Auge am Munde des Lehrers, er hört mit gespannter Aufmerksamkeit zu. — Will sich der Lehrer den günstigen Kontakt mit dem Schüler während seines Vortrags erhalten, so muß er frei vortragen. Er muß, ohne Lehrbuch, den Schülern Aug' in Auge gegenüberstehen, weniger um dadurch Unaufmerksamkeit und Störungen zu verhindern, als um die lebendige Einwirkung zu erhöhen. Der Vortragende sieht dann unmittelbar die Wirkung seiner Worte auf den Gesichtern der Schüler (die übrigens keinesfalls nachschreiben dürfen!) und kann sich danach richten, indem er den Ton steigert oder nachläßt und auch die Darstellungsweise nach der wahrgenommenen Wirkung regelt. Der aufs beste ausgearbeitete Vortrag wirkt vorgelesen nur ganz abgeschwächt, und ein formal nicht so guter Vortrag, frei und eindrucksvoll vorgetragen, ist viel mehr geschätzt und wirkungsvoller als jener.

Befangenheit.

Mancher Lehrer geht mit Zagen an einen längeren Vortrag vor fremden Zuhörern, aber vor vertrautem Schülerkreise spricht er unbefangen und gut über den ihm geläufigen Stoff. Ein alter Spruch der römischen Rednerkunst lautet: »Halte die Sache fest im Auge, die Worte werden schon folgen«. Die Alten hatten als einen der wichtigsten Unterrichtsgegenstände die Rhetorik, die Redekunst, welche als besonderes Lehrfach heute nicht existiert.

Vorbereitung des Inhalts.

Ferner muß der Vortragende seinen Stoff vorher gut disponiert haben, von welcher Vorbereitung auch die größte Sachkenntnis nicht befreit. — Was in gelesener Druckschrift Absätze, Überschriften, gesperrter Druck bewirken zur Gliederung, Übersichtlichkeit und Hervorhebung, das muß der Vortragende mit dem Ausdrucke der Stimme herbeiführen und durch zweckentsprechende

kleine Pausen erleichtern. — Besonders wichtig ist die Anpassung der Rede an das Verständis der Zuhörer. Zu schwer, zu gelehrt genommen »predigt man über die Köpfe hinweg«. Auch muß es dem Vortragenden mehr auf verständlichen Ausdruck seiner Gedanken als auf schönklingende Worte und Redensarten ankommen.

»Es trägt Verstand und rechter Sinn
Mit wenig Kunst sich selber vor;
Und wenn's euch Ernst ist was zu sagen,
Ist's nötig Worten nachzujagen?
Ja, eure Reden, die so blinkend sind,
In denen ihr der Menschheit Schnitzel kräuselt,
Sind unerquicklich wie der Nebelwind,
Der herbstlich durch die dürren Blätter säuselt.«

Vortragsweise.

Die Sprechweise des Redenden sei deutlich. Dazu gehört, daß man genügend laut spricht (aber nicht so laut, daß man die Modulationsfähigkeit des Sprechtones dadurch verliert) und daß man sorgfältig spricht, so daß alle Vokale zur Geltung kommen und nicht Silben verschluckt werden; jedoch darf die Aussprache dabei nicht geziert und unnatürlich klingen. Zur Deutlichkeit trägt auch ein etwas langsames — nicht schleppendes! — Sprechen bei, zu dem sinngemäße Pausen gehören.

Die Stimme.

Wer viel zu sprechen hat weiß, daß er schon aus Gesundheitsrücksichten die Stimme zu schonen hat, ebenso wie der Sänger. Er beginne, auch auf die Gefahr hin, daß die ersten Worte oder Sätze nicht ganz gehört werden, mit mäßiger Stimme, wodurch er schneller Ruhe und Aufmerksamkeit erzielt und sich für wichtige Stellen die Möglichkeit einer Steigerung seiner Stimme vorbehält. Im gewöhnlichen Unterricht wird meist der natürliche Gesprächston genügen, aber jeder Lehrer kommt doch auch in die Lage, zuweilen in größeren Räumen vor vielen Zuhörern zu sprechen und tut gut sich auf derartiges Sprechen schon in kleineren Verhältnissen einzurichten.

Belebung des Vortrags.

Der beste und schönste Vortrag ermüdet, wenn er allzulange dauert. Selbst innerhalb des knappen Zeitraumes einer schon durch die Pause gekürzten Unterrichtsstunde ist es nicht ratsam ununterbrochen vorzutragen. Dem Lehrer stehen da zur Unterbrechung sowie zur Belebung der Aufmerksamkeit die Tätigkeiten des Vor-

machens und Vortragens, verbunden mit Erklärungen, zu Gebote. Die nötigen Anschauungsmittel sind vorher handbereit aufzustellen, doch möglichst so, daß sie nicht vor dem Augenblick des Gebrauchs die Aufmerksamkeit zu sehr auf sich lenken. Die Zahl der Anschauungsmittel ist ungeheuer gewachsen. Besonders viel arbeitet man jetzt mit Lichtbildern, die nicht nur ein Bild, sondern auch geschehende Vorgänge allen deutlich zur Anschauung bringen. Ihr Gebrauch ist leider durch die Notwendigkeit einer Verdunkelung des Raumes sehr umständlich und eingeschränkt. Alle diese Anschauungsmittel führen eine Unterbrechung des Vortrages herbei, die ihm nicht zum Schaden dient. In den Fächern, in denen selten — nach der Natur des Unterrichtsfaches — von Anschauungsmitteln Gebrauch gemacht werden kann, muß der Lehrer den Vortrag abschnittweise halten und ihn durch Fragen oder andere Lehrformen unterbrechen, um Eintönigkeit zu vermeiden.

5. Die fragend-entwickelnde Lehrform.

Fragend-entwickelnde Lehrform.

Unter diesem Namen fassen wir alle unterrichtliche Unterweisung zusammen, die nicht im Vortragen und seinen zugehörigen Abarten besteht, kurz gesagt die Lehrform, bei der der Schüler auch zu Wort kommt. Sokrates war der Erfinder und Meister dieser Lehrform. Indem er bei seinen Schülern an die in ihnen vorhandenen Anschauungen und Begriffe anknüpfte, verstand er durch geschickte Fragen sie in der Erkenntnis schrittweise weiter zu führen, so daß sein Ziel, ein neuer Begriff, plötzlich vor ihnen stand, gewissermaßen aus ihnen herausgelockt, als ein Zuwachs im Besitz ihres Geistes, doppelt wertvoll, weil sie die neue Erkenntnis selbst gefunden hatten, wodurch sie ihnen einleuchtender war als eine fertig gegebene und bewiesene Wahrheit und weil ihnen dabei die Freude am geistigen Erarbeiten gegönnt war.

Vorbedingung der Anwendung.

Natürlich ist zur Anwendung dieser Methode ein bei dem Schüler vorhandener und zu diesem Zwecke brauchbarer Besitz von Begriffen notwendig. Daher ist sie nicht immer anwendbar; denn wo keine Anknüpfung möglich, wo keine Grundlagen vorhanden, da muß natürlich erst einmal ein Grund gelegt werden, den man den Schüler nicht finden lassen kann. Pestalozzi, der von dieser Kunst nicht gerade viel hielt, sagte mit Bezug darauf:

»Kein Adler und kein Habicht können aus einem Neste Eier holen, wenn keine darin liegen«. Eine übertriebene Anwendung dieser Methode führt leicht zu einem leeren Wort- und Fragespiel, das bestenfalls in einer Selbsttäuschung endet, indem man aus dem Schüler etwas herausgeholt zu haben glaubt, während man doch nur dem Schüler die Antworten in den Mund gelegt hat. Das ist natürlich nicht die richtige und geistbildende Art.

Bedeutung dieser Methode.

Der Gang der Fragestellung erfordert eine genaue Kenntnis des geistigen Besitzstandes des Schülers und eine sehr durchdachte und geschickt angepaßte Handhabung der Fragen von seiten des Lehrers. Er muß anregen und führen; er muß die Schüler in ihrer Gedankenarbeit niemals der Selbständigkeit berauben und sie zu steter Mitförderung des Fortschreitens in der Erkenntnis veranlassen; er muß bei Irrwegen des Gedankenganges helfend eingreifen und wieder auf den richtigen Weg leiten, bis das Ergebnis wie eine reife Frucht dem Schüler in den Schoß fällt. Je gereifter der Schüler, um so geringer die Zahl der Fragen oder der Aufforderungen zum weiteren Nachdenken. Diese Methode bietet gute Gelegenheit den mündlichen Gedankenausdruck zu üben. Man verlange die möglichst zusammenhängende Darstellung des Gedankenganges in Zusammenfassungen.

Fragekunst.

Dieses geistige Meisterstück der Unterrichtskunst bedient sich vorwiegend der Frageform. So sehr nun auch die eigentliche Leitung der fragend-entwickelnden Lehrform verstandesgemäß geschehen muß, so lassen sich doch auch einige praktisch wertvolle methodische Fingerzeige für richtige Anwendung der Frageform dem Lehrer darbieten.

Inhalt der Frage.

Die Frage. Vor allem muß eine richtig gestellte und formulierte Frage keinen Zweifel übrig lassen an dem, was der Fragende beantwortet haben will. Die Frage muß darum richtig begrenzt sein. Fehlerhafte Unbestimmtheit ist es, wenn gefragt wird: »Was ist ein Soldat?« denn darauf lassen sich viel verschiedene an sich richtige Antworten geben, und der Fragende muß dann nachträglich genauer angeben, was er gemeint hat. Dieser Fehler wirkt zeitraubend und vermindert die Lernlust. Unbestimmt kann auch eine Frage dadurch werden, daß im Fragesatz nicht zu erkennen ist, was als Objekt und was als Subjekt gedacht ist, z. B.

»was verursacht eine Explosion?« Dabei weiß der Gefragte nicht, ob nach der Ursache oder nach der Wirkung einer Explosion gefragt ist. Will man die Antwort in ersterem Sinne haben, so muß die Frage lauten: »Wodurch wird eine Explosion verursacht?« — Die Zweideutigkeit oder Mehrdeutigkeit der Fragen wird aber oft durch den Zusammenhang, in dem sie gestellt sind, unschädlich gemacht.

Form der Frage.

Die Form der Frage muß sprachlich richtig sein. Bei Relativbeziehungen auf Personen ist beispielsweise nicht »wovon«, sondern »von wem« anzuwenden. Fehlerhaft ist es, Fragen zu stellen, die nur irgend ein ausgelassenes Wort eines Satzes ergänzen sollen. Bezüglich der Wortstellung ist zu beachten, daß das Fragewort an den Anfang gehört. In der Eile des Unterrichts wird gerade dagegen oft gefehlt, indem man den Satz wie einen gewöhnlichen Aussagesatz beginnt und dann eine Frage anhängt.

Verständlichkeit.

Die Frage muß kurz und leicht verständlich sein. Es darf nicht zu viel Beiwerk in den Fragesatz eingeschaltet werden; besser sind daraus Unterfragen zu bilden. Die Verständlichkeit wird auch durch richtiges Betonen des Wortes erhöht, auf dessen Beantwortung es hauptsächlich ankommt. — Daß die Frage sachlich richtig und logisch richtig sein muß, wenn sie überhaupt eine richtige Antwort erzielen will, sei noch hinzugefügt.

Wirkung.

Der Zweck der Frage verlangt, daß sie fördernd wirkt, also daß man durch ihre richtige Beantwortung ein Stück vorwärts kommt. Zu vermeiden sind daher überflüssige Fragen. Sehr leichte Fragen sind auch vom Übel, da sie das Interesse des Schülers leicht erlahmen lassen. Sie können nur erlaubt sein, wenn sie schwächeren Schülern Gelegenheit zum Mitarbeiten geben und Freude am Gelingen verschaffen sollen. Zu leicht sind alle Fragen, die nicht Nachdenken erfordern. Es ist eine schwierige Kunst des Lehrers, die Frage so abzumessen, daß sie nicht zu schwer und nicht zu leicht ist, unter allen Umständen aber denkfördernd wirkt.

Adresse der Frage.

Die Frage ist stets zunächst an alle Hörer gemeinsam zu richten. Erst nach einer Zeit zum Überlegen der Antwort nennt man den Namen dessen, der die Antwort geben soll. Dadurch

erreicht man bessere Mitarbeit der ganzen Klasse, während, wenn der Name des Gefragten vor der Frage genannt wird, ein Teil der Schüler sich von der Verpflichtung zum Nachdenken befreit glaubt. Ein geschickter Lehrer wird während einer Stunde möglichst jeden seiner Schüler mindestens einmal zum Antworten bringen.

Wiederholungs- und Prüfungsfragen.

Einen anderen Zweck als im fragend-entwickelnden Lehrverfahren hat die Frage bei Repetitionen und Prüfungen. Hier gilt es in erster Linie nur Wissensbestand festzustellen und nur nebenbei kann eine Förderung der Erkenntnis hervorgerufen werden. Aber auch hier muß die Frage zum Nachdenken anregen. Um ein zu mechanisches Handhaben von Prüfungsfragen zu vermeiden, empfiehlt es sich, statt mehrerer Fragen kleine Aufgaben zur zusammenhängenden Beantwortung zu geben.

Allgemeiner Wert der Fragekunst.

Die Methodik der Fragestellung ist übrigens nicht nur dem Lehrer von Nutzen, sondern jedem, der in die Lage kommt, systematisch durch Fragen etwas zu ermitteln. Mancher Untersuchungsrichter würde bessere Resultate erzielen, wenn er methodischer zu Werke ginge.

Inhalt der Antwort. Behandlung unrichtiger und ausbleibender Antworten.

Die Antwort. Hauptsache ist, daß eine Antwort inhaltlich richtig ist; sie muß vollständig und unzweideutig lauten. Ist die Antwort unvollständig oder nur halbrichtig, so darf der Lehrer sich die Mühe nicht verdrießen lassen, mit Hilfe von Teilfragen die gegebene Antwort vervollständigen und berichtigen zu lassen. Wenn das zu zeitraubend wird, so kann er auf seine Hilfsfragen die Antworten von anderen Schülern geben lassen; er wird aber immer die alsdann berichtigte Antwort zusammengefaßt von dem zuerst gefragten Schüler erteilen lassen. Falsch ist es, wenn ein ungeduldiger Lehrer die unzureichende Antwort gleich selbst verbessert. Ein völliges Ausbleiben der Antwort muß entsprechend den dafür anzunehmenden Gründen behandelt werden. Bei völliger Unkenntnis des Schülers wären die Teil- und Hilfsfragen Zeitverschwendung. Zuweilen aber bleibt die Antwort infolge einer Schwerfälligkeit im Denken aus. Bei richtig individueller Behandlung wird man einem solchen Zögling Zeit lassen; hier können Hilfsfragen und anderes Drängen nur schädlich wirken. Auch Befangenheit und die Angst, eine falsche

Antwort zu geben, können schuld am völligen Ausbleiben der Antwort sein; dann hat nicht nur die methodische Fragekunst, sondern auch der Takt des Lehrers ermutigend zu wirken. Der Lehrer prüfe sich, ob er nicht den Fehler gemacht hat, zu stürmisch und einschüchternd gefragt zu haben, oder ob er nicht falsche Antworten mit Hohn behandelt hat. Takt und Wohlwollen werden ihm schon den richtigen Weg zeigen.

Form der Antwort.

In formeller Beziehung soll die Antwort laut und deutlich gesprochen werden und sprachlich richtig sein. Zu letzterem gehört, daß sie in einem ganzen Satz erteilt wird, oder doch wenigstens so weit vollständig ist, daß sie selbständig dasteht. Abgekürzte Antworten, die nur in einzelnen Worten bestehen, sind nur in Ausnahmefällen, etwa in Rechenstunden oder bei kurzen Wiederholungen zulässig. Eine übertriebene Pedanterie ist es, wenn man die Antwort so vollständig verlangt, daß sie den Inhalt des Fragesatzes ganz mit aufnimmt. Das hat nur bei Anfängern, denen man noch Sprachfertigkeit anzugewöhnen hat, eine Berechtigung.

Chorsprechen.

Eine besondere Art des Antwortens ist das Chorsprechen. Dies kann von Nutzen sein, wo Befangenheit und Unsicherheit überwunden werden muß. Wie sehr diese Gemeinsamkeit dazu beiträgt, erkennt man besonders beim Chorsingen, bei dem viele laut und richtig mitsingen, die dasselbe beim Einzelgesang nicht leisten können. Dazu hat das im Chore Antworten noch die Vorzüge, daß die Antwort sich besser dem Ohre einprägt, daß die Gesamtheit der Schüler zur Mitbetätigung veranlaßt wird, und daß es eine belebende Unterbrechung etwaiger Einförmigkeit des Unterrichts ist. Trotz dieser Vorzüge ist das Chorsprechen in der Regel nur bei kleineren Schülern und auch bei denen nicht zu oft anzuwenden, damit es nicht zu einem gedankenlosen Mechanismus ausartet.

6. Die Formalstufen.

Formalstufen.

Im folgenden soll gezeigt werden, wie der neue Lehrstoff einer Unterrichtsstunde methodisch behandelt werden muß. Vorweg sei noch einmal daran erinnert, daß nicht der Zuwachs des Wissens, sondern die

Durcharbeitung des Wissenstoffes das eigentlich Geistbildende und somit das hauptsächliche Ziel des Unterrichts ist.

Grundbeispiel.

Versuchen wir zunächst an einem Beispiel uns den Vorgang bei Gewinnung neuer Begriffe klar zu machen. Ein Knabe hört zum erstenmal das Wort »Löwe«. Er fragt: »Was ist denn ein Löwe?« Falls man ihm nicht einen Löwen in einer Menagerie oder in einem zoologischen Garten zeigen kann, greift man nach dem Bilde eines Löwen oder behilft sich mit einer Beschreibung eines Löwen, bei der man zum Vergleiche die dem Knaben etwa schon bekannte Anschauung von einem Leonberger Hund zu Hilfe nimmt. Alsdann wird man dem Knaben, um ihm das Bild zu ergänzen, Geschichten von der Stärke des Löwen, von seiner Lebensweise und von der Jagd auf Löwen erzählen. Später wird man gelegentlich auf diese Dinge zurückkommen und sich überzeugen, ob diese Vorstellungen richtig aufgefaßt und verknüpft sind, und dabei etwaige irrtümliche Auffassungen berichtigen.

Ergebnis aus dem Beispiel.

Es wird also zunächt eine Anschauung vermittelt, dann folgt ein Durcharbeiten und Vertiefen, zuletzt ein Anwenden und Einüben. Dies ist der natürliche Verlauf jeder Belehrung. Und da wir naturgemäß unterrichten müssen, sowohl der Natur des Gegenstandes wie der Natur des Schülers entsprechend, so wird der vorstehend geschilderte Verlauf auch das Schema für die Behandlung jedes neuen Lehrstoffes abgeben.

1. Formalstufe. (Vorbereitung.)

Da dem Lehrer der neue Stoff nicht unerwartet wie die Frage im obigen Beispiel kommt, sondern von ihm selbst vorbereitet werden kann, so wird er jede Behandlung eines neuen Stoffes damit beginnen, daß er den Geist der Schüler dafür möglichst aufnahmefähig macht. Durch geeignete Fragen wird er die Schüler in den Gedankenkreis und in die Stimmung hineinführen, die dem neuen Stoffe dienlich sind. Er sucht in den seinen Schülern bekannten Stoffen nach Apperzeptions- oder Assimilationshilfen für den neuen Stoff. In den meisten Fällen bietet sich die Anknüpfung mühelos durch die am Beginn jeder Stunde vorzunehmende kurze Wiederholung des in der letzten Stunde dieses Faches erlernten oder in häuslicher Arbeit dargestellten Stoffes. So schafft und bearbeitet der Lehrer den Boden für die Aufnahme der neuen

Vorstellungen. Wo dies der alte Stoff nicht in genügendem Maße leisten kann, namentlich wenn neue Gebiete in dem Fache in Angriff genommen wurden, erfordert diese Stufe der Vorbereitung von dem Lehrer sorgfältiges methodisches Geschick, damit er nicht tastend, sondern sicher und mit möglichst wenig Zeitaufwand auf sein Ziel losgeht. Hat er die Gedanken der Schüler auf das neue Gebiet eingestellt, so wird er die Vorbereitungsstufe damit schließen, daß er kurz angibt, was nun behandelt werden soll. Diese Zielangabe darf nicht das Resultat der Stunde vorwegnehmen, sondern soll das Interesse erregen, indem sie den Ausblick auf den einzuschlagenden Weg eröffnet. Das ist die erste Formalstufe: Vorbereitung mit Zielangabe. Es ist der Weg vom Bekannten zum Unbekannten — vom Leichten zum Schweren.

Begrenzung und Gliederung des Stoffes.

Wie die Erfahrung lehrt, ist bei Aufnahme neuer Stoffe eine ungeordnete Überfülle das größte Hindernis. Ein stundenlanger Gang durch eine Gemäldegalerie ohne systematische Führung und Betrachtung kann zu solcher Verwirrung der Eindrücke führen, daß man sagen kann: weniger wäre mehr gewesen; — embarras de richesse. Der neue Lehrstoff ist darum von dem Lehrer in seiner häuslichen Vorbereitung sorgfältig zu sichten, so daß der Lehrer unter Ausscheidung aller unwesentlichen Bestandteile für die eingehende Behandlung des Wesentlichen möglichst viel Zeit zur Verfügung hat. Außer dieser Begrenzung des Stoffes hat der Lehrer auch eine Gliederung des Stoffes vorzunehmen, so daß das Neue in der Darbietung während der Stunde sich in übersichtliche Gruppen ordnet.

Anschauung.

Handelt es sich um die Erfassung eines künstlerischen Ganzen, so wird der Behandlung der einzelnen Gruppen eine Gesamtauffassung des neuen Stoffes vorangehen müssen. So wird ein Gedicht oder ein Tonstück zunächst erst einmal vom Lehrer formvollendet vorgetragen, ein Bild läßt man erst ohne Erklärung wirken, ehe man an die gruppenartige Auffassung herangeht. Dann wird der erste Teil für sich nochmals vorgetragen bzw. gezeigt und es beginnt die ins einzelne gehende Erklärung aller Schwierigkeiten und der Hinweis auf die bedeutungsvollen Stellen. Von der richtigen Auffassung überzeugt sich der Lehrer durch Fragen oder durch Stellung von kürzeren Aufgaben zur Reproduktion des Darge-

botenen. Zusammenfassende Fragen schließen die Stoffgruppe ab. Der Schüler muß darauf imstande sein, das Durchgenommene zusammenhängend zu wiederholen. Ebenso verläuft die Durchnahme der anderen Gruppen des Lehrstoffes.

Vorwegnahme oder Einschieben von Erklärungen.

Sind unter den Erklärungen solche, welche eine längere Zeit beanspruchen oder von grundlegender Bedeutung sind, so kann man diese, wenn der Stoff ihre Vorwegnahme gestattet, schon in der ersten Formalstufe, der Vorbereitungsstufe, behandeln, um den Gang der Darbietung nicht zu sehr aufzuhalten. Überhaupt muß der Lehrer daran denken, daß allzuvieles Erklären auch schaden kann. Bei einem Kunstwerk kann man durch ein Übermaß von Erklärungen dem Schüler die Freude daran verderben. Auch müssen die Erklärungen möglichst so gegeben werden, daß der Lehrer dem Schüler Anleitung gibt, die Erklärungen selbst zu finden.

Tiefere Durcharbeitung.

Ist nun der ganze Lehrstoff gruppenweise durchgenommen, so ist eine tiefere Durcharbeitung vorzunehmen, indem man die Verbindung mit ähnlichen Stoffen herstellt und Beziehungen auffinden läßt und Vergleichungen anstellt. Aus dem neuen Stoffe entnimmt man allgemein gültige Resultate. Der Grundgedanke wird aufgesucht, besonders herausgestellt und abschließend betrachtet.

2. und 3. Formalstufe.

Hiermit sind die zweite und dritte Formalstufe der Anschauung und der vertiefenden Durcharbeitung erledigt, die, wie wir gemerkt haben, zum Teil ineinander greifen. Das ist der Weg von der Anschauung zum Begriff.

4. Formalstufe.

Den Schluß der Stunde bildet die vierte Formalstufe der Anwendung und Einübung. Es ist durchaus falsch, mit der beendigten Durchnahme des Stundenpensums die Stunde abzuschließen, die Anwendung und Einübung aber ganz dem häuslichen Fleiße zu überlassen. Der Lehrer muß Anwendung und Einübung zunächst selbst in die Hand nehmen, und Anleitung geben und Aufsicht üben, daß die häusliche Fortsetzung dieser Tätigkeit nicht ganz mechanisch ausgeübt werde. Gerade in der Anwendung des Erlernten muß sich zeigen, daß der neue Wissensstoff nicht toter

Besitz ist, daß zu dem Wissen das Können tritt. Jede häusliche Aufgabe muß vom Lehrer in dieser letzten Formalstufe der Stunde besprochen und vorbereitet werden. Gleichzeitig ist es für den Lehrer eine sehr erwünschte Kontrolle, zu sehen, ob der neue Erwerb von Wissen und Können nun schon so weit geistiges Eigentum der Schüler geworden ist, daß er von ihnen selbständig angewendet werden kann. Nur wenn diese Anleitung vom Lehrer richtig ausgeübt worden ist, kann er dem häuslichen Fleiß vertrauensvoll das Weitere überlassen. Und wenn dann das Maß der häuslichen Arbeit richtig zugemessen ist, damit nicht ein Übermaß das Interesse ertötet, und wenn die Schwierigkeit der häuslichen Arbeit so ist, daß der Schüler sie ohne fremde Hilfe leisten kann und doch wiederum so zum Nachdenken zwingend, daß sie nicht rein mechanisch erledigt werden kann, dann wird der Lehrer mit Freude den vollen Erfolg seiner Stunde ernten.

Anwendbarkeit der Formalstufen.

Die Anwendung der Formalstufen ist nicht bei jedem Lehrstoff in vollem Umfange möglich. Der Lehrer wird mit Auswahl verfahren müssen. Wollte er jede Unterrichtsstunde genau in gleicher Weise gegliedert erteilen wollen, so wäre das oft ein lästiger Zwang, der die durchaus notwendige geistige Bewegungsfreiheit des Lehrers und der Schüler hemmen würde. Immerhin aber wird er in der Einsicht, daß die Formalstufen ja nichts anderes sind als die Darstellung des natürlichen Ganges der Aneignung von Wissen und Können, seinen Lehrstoff daraufhin prüfen, wie weit er in der Anwendung der Formalstufen gehen soll. So kann unter Umständen die Vorbereitungsstufe entbehrlich sein; ebenso kann die dritte mit der vierten enger verknüpft werden, auch die vierte manchmal recht kurz behandelt werden. Der Meister kann die Form zerbrechen. Besonders aber dem jüngeren Lehrer ist es dringend nötig, sich einen festen methodischen Gang für die Erteilung der Unterrichtsstunde festzulegen und ihn nicht zu verlassen.

Zeiteinteilung in der Stunde.

Für die praktische Anwendung der Formalstufen empfiehlt es sich, auch einen Plan für die Zeiteinteilung innerhalb der Unterrichtsstunde zurechtzulegen. Der Vorbereitungsstufe widme man etwa 5—10 Minuten, den Stufen der Anschauung und der vertiefenden Durcharbeitung 30—40 Minuten, der letzten Stufe der

Anwendung und des Einübens 5—10 Minuten. Angenommen wird dabei, daß die Unterrichtsstunde — wegen der Verkürzung durch die Pause — durchschnittlich 50 Minuten dauert.

Häusliche Vorbereitung des Lehrers.

Der Lehrer wird also bei seiner eigenen Vorbereitung auf die Stunde in folgender Weise vorzugehen haben. Er wählt den neuen Stoff aus und setzt ihm eine Endgrenze so, daß eine möglichst abgerundete »Lehreinheit« zustande kommt. Für diese stellt er dann die Gliederung in 3—5 Gruppen fest. Je reifer der Schüler, um so größer und also weniger zahlreich können diese Unterabteilungen des Lehrstoffes sein. Für diese Gruppen stellt er überschriftähnliche Zusammenfassungen fest, die er beim Abschluß jeder Gruppe unterrichtlich fragend verwertet. — Nicht wörtlich ausgeführt läßt sich der Verlauf einer Unterrichtsstunde im voraus festlegen, denn der lebendige Verkehr mit den Schülern, eventuelle Einwürfe und Fragen nötigen den Lehrer doch zu Abweichungen. Zudem ist es eine alte Erfahrung, daß gerade die besten Einfälle, Redewendungen, Beispiele oft erst beim Unterrichten sich dem Lehrer aufdrängen, der bei der häuslichen Vorbereitung nicht darauf verfallen ist. — Nachdem so der neue Stoff gesichtet und gegliedert ist, erwäge der Lehrer die passenden Anknüpfungen und Übergänge für die Formalstufe der Vorbereitung. Zuletzt mache er den Plan für Anwendung und Einübung.

Abschaffung großer Wiederholungen.

Wenn diese letzte Formalstufe stets richtig ausgenutzt wird, dann erübrigen sich die gefürchteten großen Repetitionen, eine Unsitte, die schon oft Überlastung und krankhafte Nervosität hervorgerufen hat. Dem rein mechanischen Einüben muß dadurch vorgebeugt werden, daß der durchgenommene Lehrstoff bei seiner Einübung und Wiederholung stets unter anderer Fragestellung von anderen Gesichtspunkten und in anderer Gruppierung betrachtet wird. Das ist außerordentlich wichtig für eine völlige Durcharbeitung, die zu einer Beherrschung des Stoffes führen soll. Ganze Unterrichtsstunden allein der Wiederholung zu widmen, vermeide man durchaus. Wo das geschieht, ist es ein Beweis, daß der Lehrer vorher nicht planmäßig pädagogisch gehandelt hat.

Schlußbemerkung.

Beherrschung des Stoffes.

Voraussetzung bei dem allen ist, daß der Lehrer den Stoff so beherrscht, daß er nicht in ein Lehrbuch während der Stunde hineinzusehen braucht, und daß alles, was er von dem Schüler verlangt, von ihm selbst gewußt und gekonnt wird. Dabei muß der Lehrer den Gesamtüberblick über den Stoff haben, um mit wirklicher Überlegenheit lehren zu können. Wer da glaubt, es genüge, wenn der Lehrer den Schülern in seinen Kenntnissen immer um einige Lektionen voraus ist, der wird es nur zu einer tagelöhnerartigen Lehrarbeit bringen und ein Stümper sein.

Schlußgedanke.

Der Lehrer ist selten in der Lage über seine Unterrichtstätigkeit ein freies und richtiges Urteil zu hören, und in der Unterrichtsstunde selbst kann ja keine Kritik seiner Lehrweise zu Worte kommen. Darum ist es für ihn doppelt wichtig, Selbstkritik zu üben, wenn er nicht in den Fehler der Zufriedenheit mit sich selbst verfallen will. Das beste Material zur Selbstkritik liefert der Erfolg. Der Lehrer muß am Schlusse der Stunde, wie am Schlusse größerer Zeitabschnitte positive Fortschritte seiner Schüler verzeichnen können und sicher sein, daß den Schülern selbst der Fortschritt im Wissen und Können zum Bewußtsein gekommen ist.

Vor allem hüte sich der Lehrer vor einer pedantischen Jahr für Jahr gleichen Behandlung desselben Stoffes. Wer stehen bleibt, geht zurück auf dem Gebiete der Wissenschaften und Künste. Darum muß der Lehrer seinen Stolz darein setzen stets weiter zu arbeiten, um in seiner Wissenschaft oder Kunst auf überragender Höhe zu bleiben und seine Schüler zu gleichem edlem Streben mit fortzureißen. Der Lehrer muß bis zum letzten Hauch ein Strebender sein.

»Wer fertig ist, dem ist nichts recht zu machen —
Ein Werdender wird immer dankbar sein.«

780.7 B41 MUSIC

3 5002 00406 5301
Below, Christoph.
Leitfaden der Padogogik, enthaltend Psy

MT 1 .B39

Below, Christoph.

Leitfaden der P adogogik
MT 1 .B39
Below, Christoph.
Leitfaden der P adogogik

